Niveau(x) d'enseignement: 7 Numéro EDUQ : 6970487
Centre d'intérêt: 230

Bissonnette, Robert.

Caractéristique motivationnnelles [sic] des étudiants de collège ! / par Robert Bissonnette. -- Montréal : Collège de Maisonneuve, 1989.
114 p. ; 28 cm.

"Recherche subventionnée par le Programme ACSAIR du Fonds FCAR".
Bibliogr.: p. 110-114.

ISBN 2-920820-08-7

Vedette(s)-secondaire(s): Collège de Maisonneuve

Descripteur(s): Abandon scolaire * Français (Langue) * Motivation de l'étudiant * Attitude de l'enseignant * Attitude de l'étudiant * Caractéristiques de l'enseignant * Caractéristiques de l'étudiant * Image de soi * Classe * Questionnaire * Collégial (Ordre d'enseignement)

Identificateur(s) de sujet: Climat de la classe

Afin d'analyser le rapport entre les motivations extrinsèques et intrinsèques et l'abandon dans les cours de français obligatoire chez des étudiants de première année au cégep de Maisonneuve, on a soumis les enseignants à un questionnaire d'attitude et les étudiants à des questionnaires de motivation, de perception, de compétence et de climat de la classe. On constate que les abandons officiels sont associés à une motivation extrinsèque non autodéterminée élevée et à une perception de compétence cognitive faible. Les abandons tacites sont liés à une très faible motivation et à une perception de compétence cognitive moyenne. Un haut niveau de motivation intrinsèque ne se retrouve que chez ceux qui atteindront un niveau de réussite supérieur. La motivation des élèves s'accroît avec une attitude contrôlante de l'enseignant. On note une relation positive entre le climat de la classe, la motivation et la perception de compétence.

Type de document: d

EDUQ
8970487

Caractéristiques motivationnnelles des étudiants de Collège 1

par

Robert Bissonnette

Collège de Maisonneuve

Juin 1989

Recherche subventionnée par le programme ACSAIR du Fonds FCAR

Caractéristiques motivationnnelles des étudiants de Collège 1

par

Robert Bissonnette

Collège de Maisonneuve

Juin 1989

Recherche subventionnée par le programme ACSAIR du Fonds FCAR

On peut se procurer
des exemplaires de ce rapport
en s'adressant à :

COLLEGE DE MAISONNEUVE
Service de Développement pédagogique
3800 est, rue Sherbrooke
Montréal, Québec
H1X 2A2

Inclure un chèque au nom du Collège
au montant de 15,00 $
pour chaque exemplaire.

ISBN 2-920820-08-7
Dépôt légal, 3e trimestre 1989
Bibliothèque nationale du Québec
Bibliothèque nationale du Canada

Table des matières

Condensé ..... p. 1

Contexte théorique et expérimental ..... p. 3

Décrochage scolaire et abandon de cours ..... p. 4

Les causes d'abandon des études ..... p. 5

Deux études locales de l'abandon scolaire au collégial ..... p. 7

Motivation intrinsèque et motivation extrinsèque ..... p. 9

Objectifs et hypothèses ..... p. 14

Méthodologie ..... p. 18

Description et analyse des instruments de mesure ..... p. 19

Le questionnaire Orientation intrinsèque et extrinsèque des étudiants (OIEE) ..... p. 20

Le questionnaire Styles de motivation scolaire (SMS) ..... p. 24

Analyse des corrélations entre les échelles des questionnaires Orientation intrinsèque et extrinsèque des étudiants et Styles de motivation scolaire ..... p. 29

Le questionnaire Perception de compétence ..... p. 33

Analyse des corrélations entre les échelles du questionnaire Perception de compétence et les échelles des questionnaires Orientation intrinsèque et extrinsèque des étudiants et Styles de motivation scolaire ..... p. 40

Le questionnaire Climat dans la classe ..... p. 42

Le questionnaire Attitude du professeur ..... p. 46

Table des matières

Analyse et interprétation des résultats..... p. 48

Portrait statistique des abandons..... p. 49

Comparaisons entre les catégories globales abandon et persistance..... p. 51

Comparaisons entre les catégories abandon officiel, abandon tacite et persistance..... p. 55

Comparaisons entre quatre niveaux de rendement scolaire..... p. 60

Attitudes du professeur et perception du climat dans la classe par les étudiants..... p. 65

Profil motivationnel en fonction du sexe et du programme d'étude..... p. 70

Sexe et secteur d'étude: interaction ou effets indépendants..... p. 74

Les effets du premier mois d'étude au cégep..... p. 75

Résumé et conclusions..... p. 80

Appendice..... p. 91

Questionnaire 1 Orientation intrinsèque et extrinsèque des étudiants..... p. 92

Questionnaire 2 Styles de motivation scolaire..... p. 96

Questionnaire 3 Perception de compétence..... p. 99

Questionnaire 4 Climat dans la classe..... p. 104

Appendice (suite)

Questionnaire 5 Attitude du professeur p.106

Références p.104

Condensé

Partant du problème du décrochage scolaire, cette recherche s'est appuyée sur des concepts reliés à la motivation intrinsèque et à la motivation extrinsèque pour étudier l'abandon dans un cours de français obligatoire. Cinq questionnaires ont été développés ou adaptés pour le collégial. Trente-six groupes d'étudiants du secteur général et du secteur professionnel ont répondu à quatre de ces questionnaires à la première semaine de cours, et une seconde fois, un mois plus tard; leur professeurs ont rempli un seul questionnaire en début de session.

Les résultats ont permis d'observer deux profils motivationnels distincts selon que les étudiants abandonnent officiellement ou tacitement. Les étudiants qui abandonnent officiellement manifestent en début de session un niveau de motivation extrinsèque non autodéterminée plus élevé que celui de l'ensemble des autres étudiants, et ils se perçoivent moins compétents cognitivement que ceux qui vont persister dans leur cours. Les étudiants qui abandonnent tacitement possèdent le niveau d'amotivation le plus élevé, mais ils ne se perçoivent pas moins compétents cognitivement que ceux qui persistent. Ils manifestent même un niveau de perception de compétence sociale supérieur à l'ensemble des étudiants qui persistent.

Un haut niveau de motivation intrinsèque n'est caractéristique que des étudiants qui atteindront un niveau de réussite supérieur. La motivation extrinsèque autodéterminée et la perception de compétence cognitive permettent de discriminer l'ensemble des étudiants qui vont réussir leur cours de ceux qui l'abandonneront. Contrairement aux prévisions théoriques, c'est lorque les professeurs manifestent une attitude contrôlante que la motivation de leurs élèves s'accroît. Par ailleurs, on observe une relation modérément positive entre la perception d'un climat informationnel dans la classe et les niveaux de motivation intrinsèque, extrinsèque autodéterminée et la perception de compétence cognitive.

Les comparaisons entre filles et garçons, et entre le secteur général et le secteur professionnel sont toujours favorables aux premiers en ce qui regarde les variables associées à la persistance et à la réussite scolaire. L'analyse des effets du premier mois d'étude au cégep indique que la situation se détériore rapidement chez les étudiants qui vont éventuellement abandonner leur cours. Enfin, pour la majorité des étudiants, la motivation intrinsèque et la perception de compétence sociale augmentent à l'intérieur de ce premier mois.

Contexte théorique et expérimental

Décrochage scolaire et abandon de cours

Les premières études sur les étudiants du réseau collégial indiquaient qu'une partie importante de cette population éprouvait des difficultés dans son cheminement scolaire. Dans leur recherche sur l'abandon des études au cégep du Vieux- Montéal, Blouin, Dufresne et Robitaille (1976) citent les résultats d'une enquête réalisée en 1972 par Lelièvre et Fortin auprès de 40 cégeps et collèges privés qui établissait à 46% le nombre des étudiants qui n'obtenaient par leur D.E.C. pour l'année en cours. Gaumond et Monnier (1974) rapportent un taux de 40% d'abandon scolaire. S'appuyant sur les enquêtes RELANCE, le document Abandon scolaire et services éducatifs aux "drop-outs" (ministère de l'Education,1980,a) indique que le taux d'abandon sans diplôme est de 28.8% en 74-75, de 27,5% en 76-77 et de 29,3% en 77-78. Lamonde (1984) présente, à partir des informations contenues dans les bulletins cumulatifs uniformes des élèves, les taux de réussite, d'échec et d'abandon de cours dans l'ensemble des cégeps pour la période de 1976 à 1982. En combinant les pourcentages des cours échoués et abandonnés, on constate qu'il y a eu peu de variations au cours de ces sept années puisque le taux le plus élevé est de 21,3% et le plus faible de 19,3%.

Ces diverses sources d'information emploient des méthodes de calcul différentes mais complémentaires. On peut ainsi estimer que le pourcentage moyen des étudiants du réseau collégial qui rencontrent des difficultés sérieuses, pouvant les mener jusqu'à l'abandon des études, se

situe entre 20 et 30 pourcent. Compte tenu de l'investissement économique et culturel que représente le cheminement des étudiants à travers le primaire et le secondaire, le fait qu'environ un quart d'entre eux échouent ou abandonnent leurs études au collégial représente un coût social et humain très élevé.

Les causes d'abandon des études

Au cours des années 70, des recherches ont été entreprises afin d'analyser les facteurs conduisant au décrochage scolaire. Ces enquêtes suggèrent que l'abandon scolaire résulte de l'action combinée de plusieurs facteurs; cependant, parmi les facteurs les plus souvent mentionnés, les problèmes de motivation reviennent de façon constante. Deux enquêtes RELANCE du ministère de l'Education (celle de 71-72 et celle de 77-78) nous serviront à faire un premier constat sur les causes de l'abandon scolaire au secondaire et au collégial. L'analyse parallèle du secondaire et du collégial, de même que l'écart de six ans entre les deux études, permettent de faire ressortir la cohérence et la continuité des résultats recueillis. Nous leur avons appliqué les catégories proposées par Théberge (1976) pour analyser les choix de réponses des décrocheurs. Le tableau 1 indique que, tant dans l'enquête de 1971-72 que dans celle de 1977-78, les motifs d'abandon des études retenus par les étudiants du secondaire et du collégial se retrouvent en plus grand nombre dans les catégories "Attitudes négatives face à l'école" et "Raisons liées au travail". Ces deux catégories regroupent, dans les deux enquêtes, des pourcentages de réponses qui sont de deux à trois fois supérieurs à ceux de la catégorie qui les suit de plus près. Ainsi elles font apparaître comme moins importantes les raisons reliées aux difficultés vécues à l'école et celles qui sont d'origine familiale et personnelle.

Tableau 1

Les causes de l'abandon scolaire au secondaire et au collégial

Catégories proposées par Thiberge (1976)	RELANCE	Enquête 1971-72		Enquête 1977-78	
	Choix de réponse	pourcentage		pourcentage	
		secondaire	collégial	secondaire	collégial
Raisons en institution					
a) Difficultés vécues à l'école.					
	*1. Admission refusée.	7,3	5,9	1,7	1,7
	*5. Mauvaises notes.	3,9	5,2	6,5	3,6
		11,2	11,1	8,2	5,3
	MOY:	5,6	5,5	4,1	2,6
b) Attitudes négatives face à l'école					
	*3. Dégoût de l'école.	15,6	7,6	22,5	12,9
	*9. Études pas à leurs goûts.	14,6	24,2	6,5	13,0
	*10. Études pas une garantie d'emploi.	17,7	13,5	2,9	4,2
		47,9	45,3	31,9	30,1
	MOY:	15,9	15,1	10,6	10,0
Raisons hors institution					
a) Raisons liées au travail					
	*2. Obtention d'un emploi.	18,5	13,2	25,8	19,1
	*6. Besoin d'argent.	7,0	13,2	5,3	10,9
		25,5	26,4	31,1	30,0
	MOY:	12,7	13,2	15,5	15,0
b) Raisons d'origine familiale					
	*8. Problèmes familiaux.	5,4	3,7	1,7	1,4
c) Raisons personnelles					
	*4. Mariage.	1,6	3,7	1,9	4,2
	*7. Maladie ou accident.	2,1	3,5	0,8	1,2
		3,7	7,2	2,7	5,4
	MOY:	1,8	3,6	1,3	2,7

De plus, si l'on se fie aux commentaires des auteurs du document Abandon scolaire et services éducatifs aux "Drop-outs", le désenchantement par rapport au système scolaire serait ce qui a le plus de poids dans la décision d'abandonner les études. En effet, des entretiens avec les responsables de la consultation dans diverses institutions les auraient convaincus que les jeunes qui se dirigent vers le marché du travail sont majoritairement ceux qui sont "écoeurés" de l'école. Remarquons également que les décrocheurs du secondaire et du collégial se ressemblent énormément au niveau des catégories générales de motifs qu'ils invoquent pour rendre compte de leur abandon des études.

Deux études locales de l'abandon scolaire au collégial

Une étude a été menée au cégep de Hull (en collaboration, 1973) auprès de 118 étudiants qui avaient quitté entre septembre 1972 et janvier 1973. Le questionnaire administré s'inspirait de l'enquête menée par le Centre d'animation, de développement et de recherche en éducation sur les sortants de l'enseignement collégial en 1970-71. Parmi les cinq réponses les plus choisies, à l'exclusion de la raison "changement d'école", quatre entrent dans la catégorie des attitudes négatives face à l'école ("ça ne répondait pas à mes aspirations", 23,8%; "ça ne répondait pas à mes goûts 14,8%; "je n'en voyais pas l'utilité pour moi" 15,7% et "j'étais écoeuré du système", 16,2%) et la cinquième fait référence au manque d'argent et au besoin de travailler (10,7%).

L'étude de Blouin, Dufresne et Robitaille (1976) sur l'abandon des études au cégep du Vieux Montréal est remarquable par son envergure. Cette

recherche porte sur un échantillon représentatif de la population selon le sexe et le programme d'études et elle inclut 211 décrocheurs de la session automne 1974. Les résultats indiquent que les trois facteurs les plus déterminants sur le décrochage sont, dans l'ordre, (1) la motivation scolaire (désintérêt face aux études, difficultés d'orientation, incertitude quant aux débouchés sur le marché du travail et dévalorisation des études et des diplômes), (2) l'enseignement (méthodes pédagogiques et conflits avec les professeurs) et (3) les facteurs d'ordre personnel (problèmes de santé, difficultés familiales, besoin d'argent et stimulation des proches). L'importance de la motivation scolaire, à nouveau réaffirmée dans cette étude, est tout à fait consistante avec ce que nous avons observé précédemment.

Cette recherche fournit des données précieuses sur les variables reliées à l'abandon des études. L'impossibilité d'obtenir le programme de premier choix paraît directement relié à l'abandon des études. Les décrocheurs se retrouvent également en plus grand nombre parmi les étudiants qui ont changé d'orientation plus d'une fois, de même que parmi ceux qui ont abandonné un ou des cours et/ou ayant au moins un échec par absence à leur dossier. Selon ces auteurs, <u>l'abandon de cours et l'échec par absence permettent mieux de déceler chez un étudiant une prédisposition à l'abandon scolaire que l'échec proprement dit</u>. Les démissionnaires d'origine sociale moins favorisée (selon la scolarité et les revenus des parents) sont plus enclins à connaître des difficultés scolaires (échec de cours, échec par abandon) que ceux qui sont issus de milieux plus favorisés. Enfin, les ex-étudiantes éprouvent moins de difficultés scolaires que leurs confrères.

En somme, les études qui ont porté spécifiquement sur le réseau collégial québécois ont le mérite d'avoir clarifié de façon empirique l'importance relative des divers facteurs qui interviennent dans le complexe phénomène du décrochage scolaire. L'approche descriptive propre aux méthodes d'enquête et d'analyse de données statistiques apparaît donc comme un prérequis essentiel à des recherches expérimentales de l'abandon des études. Ayant établi que les facteurs motivationnels jouent un rôle prépondérant dans le décrochage scolaire, il est maintenant possible de les soumettre à des études hypothético-décuctives. D'ailleurs, la précision des prédictions que permet une théorie scientifique accroît la rigueur de l'explication que l'on peut donner d'un phénomène et assure une plus grande efficacité des interventions dans les situations concrètes. C'est dans cette perspective que nous entendons mettre à contribution les théories de la motivation intrinsèque et de la motivation extrinsèque présentées par Deci et Ryan (Deci, 1975 et 1980; Deci et Ryan, 1985) et par Harter (1981,a).

Motivation intrinsèque et motivation extrinsèque

Deci et Ryan définissent la motivation intrinsèque comme une énergie qui pousse l'individu à accomplir une activité pour la satisfaction qu'elle lui procure en elle-même, indépendemment de récompenses extérieures. Ils ont formulé la théorie de l'évaluation cognitive (Deci, 1975; Deci et Ryan, 1980) pour rendre compte des variations de la motivation intrinsèque. De nombreuses recherches en laboratoire ont exploré les effets de variables pouvant affecter la motivation intrinsèque: récompenses extrinsèques, contraintes, rétroactions verbales, etc. (pour des

recensements des écrits sur ce sujet voir: Condry,1977; Deci & Ryan, 1980; Lepper & Greene,1978). La théorie de l'évaluation cognitive a permis d'établir que les différentes variables situationnelles qui influencent la motivation intrinsèque d'une personne sont médiatisées par deux processus psychologiques : les perceptions et les sentiments de compétence et ceux d'autodétermination. Selon le premier processus, la motivation intrinsèque augmente ou diminue en fonction des variations du sentiment de compétence d'un individu vis-à-vis d'une activité spécifique. Alors que selon le second processus, baisse et hausse de la motivation intrinsèque surviennent en fonction de la diminution ou de l'augmentation du sentiment d'autodétermination .

Harter (1981,a) a proposé un modèle de la motivation intrinsèque comprenant une composante évaluative et une composante motivationnelle. La composante évaluative se subdivise en deux dimensions (jugement indépendant et critère interne du succès) et la dimension motivationnelle en trois dimensions (la recherche du défi, la curiosité et les tentatives de maîtrise indépendante). Ayant développé un instrument de mesure reflétant sa conception théorique, Harter (1981,b) a observé que la motivation intrinsèque des élèves vis-à-vis l'école diminue de façon linéaire entre leur troisième et leur neuvième année d'études. Des résultats allant essentiellement dans le même sens ont été trouvés par Gagné,Vallerand et Pelletier (1985,a) auprès d'une population étudiante francophone du Québec.

Deci, Nezlek et Sheinman (1981) ont mené une recherche auprès de 35 groupes d'élèves de quatrième, cinquième et sixième années du primaire pour vérifier des hypothèses inspirées de la théorie de l'évaluation

cognitive. Dans cette étude, les chercheurs utilisèrent les questionnaires de motivation intrinsèque et de perception de compétence de Harter (1981,b; 1982). Les instruments de mesure ayant été élaborés dans un cadre conceptuel différent de celui qui a servi à formuler les hypothèses de travail, les résultats obtenus ne pouvaient constituer qu'une vérification indirecte de la théorie de l'évaluation congitive. Dans leur formulation de la théorie de l'intégration organismique, Deci et Ryan (1985) incluent les aspects intrinsèque et extrinsèque de la motivation dans une perspective unifiée par la tendance fondamentale de l'individu à accroître sa compétence et son autodétermination. La question de la motivation extrinsèque est abordée dans une perspective développementale en termes d'**intériorisation** et d'**autodétermination** progressive dans la régulation des comportements. Les auteurs distinguent deux niveaux de régulation des comportements motivés extrinsèquement: un niveau **non autodéterminé** et un niveau **autodéterminé**. La régulation non autodéterminée peut être réalisée, soit de façon extérieure par la recherche de récompenses matérielles ou sociales et par l'évitement de la punition, soit de façon intériorisée par l'introjection d'une représentation isomorphe aux contrôles extérieurs. La régulation devient autodéterminée lorsque l'individu s'approprie les objectifs du comportement qui lui est proposé et qu'il en fait une question de choix personnel. La théorie de l'intégration organismique propose aussi la notion d'**amotivation** qui réfère à une absence de motivation intrinsèque ou extrinsèque. Cette double perspective sur les comportements motivés intrinsèquement et sur les comportements motivés extrinsèquement apparaît des plus pertinente pour le monde de l'éducation puisque les étudiants y sont souvent appelés à acquérir des connaissances qui ne les intéressent pas spontanément.

Revenons à l'étude de Deci, Nezlek et Sheinman (1981) qui était la première recherche appliquée dans le domaine de l'éducation à s'appuyer sur la théorie de l'évaluation cognitive. Cette théorie attribue à toute situation deux aspects fonctionnels: un aspect contrôlant et un aspect informationnel. L'aspect contrôlant exerce une pression sur l'individu pour qu'il se conforme à des restrictions, alors que l'aspect informationnel lui procure un rétroaction sur sa compétence. Les chercheurs décidèrent d'étudier le rôle que joue le professeur dans l'accentuation de l'un ou de l'autre de ces deux aspects dans la situation pédagogique. Ils formulèrent l'hypothèse que l'attitude du professeur par rapport au contrôle et à l'autonomie influencerait la motivation intrinsèque de ses élèves. Ils supposèrent qu'un professeur qui favorise l'autonomie de ses élèves communique et interagit avec eux de façon informationnnelle et contribue ainsi à l'augmentation de leur motivation intrinsèque. Dans le cas du professeur centré sur le contrôle, les conséquences de son attitude auraient pour effet de diminuer la motivation intrinsèque de ses élèves en reléguant dans l'ombre leur autodétermination.Les trente-cinq professeurs de quatrième, cinquième et sixième année furent donc évalués sur un questionnaire qui les situait sur un continuum allant d'un extrême à l'autre de ces deux attitudes. La motivation intrinsèque et la perception de compétence de leurs élèves ayant été mesuré à l'automne et au printemps de leur année scolaire, les résultats confirmèrent l'hypothèse des chercheurs. En effet, conformément à la théorie, on observa des corrélations positives significatives entre l'attitude des professeurs et les résultats moyens de leurs élèves aux mesures de motivation intrinsèque et de perception de compétence. Toutefois il n'y avait pas de corrélation entre l'attitude des

professeurs et le changement des résultats pendant la période allant de l'automne au printemps. La première mesure des élèves ayant été prise avant la fin octobre, les chercheurs conclurent que leur adaptation à leur professeur se produisait à l'intérieur des six premières semaines de cours et qu'elle demeurait relativement stable par la suite.

Un second résultat dans cette étude concerne la perception du climat de la classe par les élèves. On observe un degré d'accord intéressant entre l'attitude des professeurs et la perception par les élèves du climat de classe correspondant (corrélation = .35, p=.05). Quand le professeur favorise l'autonomie, les élèves perçoivent effectivement un climat d'autodétermination. De plus, l'analyse des corrélations entre la perception du climat de la classe et les variables de la motivation intrinsèque et de perception de compétence reproduit le même tableau d'ensemble que lorsque ce sont les attitudes des professeurs qui sont directement prises en considération. Cette étude tend à démontrer que l'attitude du professeur joue un rôle déterminant dans le fait que le climat de la classe soit perçu et ressenti comme étant principalement informationnel ou principalement contrôlant.

Objectifs et hypothèses

D'une part, notre contexte théorique nous met en présence de deux conceptions de la motivation intrinsèque et d'un modèle qui distingue deux niveaux de régulation de la motivation extrinsèque. Sur le plan expérimental, l'étude-type que nous avons retenu utilise un questionnaire de motivation intrinsèque et un questionnaire de perception de compétence développés dans le cadre théorique de Harter pour valider la conception de Deci et Ryan. Cela crée un certain imbroglio conceptuel. De plus, cette recherche introduit des concepts concernant l'attitude des professeurs et le climat dans la classe qui sont significativement reliés à la motivation intrinsèque , tout en étant hautement pertinents à toute situation pédagogique. Il nous a donc semblé important de tenir compte de l'ensemble de ces concepts et de tenter de faire un certain débroussaillement des aspects déconcertants que présente cette situation.

D'autre part, la théorie de l'évaluation cognitive nous permet de penser que la motivation intrinsèque des étudiants n'est pas nécessairement plus soutenue au collégial qu'elle ne l'est au primaire et au secondaire. En effet, que ce soit les prérequis universitaires, les cours obligatoires, le nombre de cours et la quantité de matière dans chacun d'eux ou les méthodes pédagogiques, il y a nombre de facteurs qui peuvent conduire un individu à perdre le sentiment de s'autodéterminer dans ses études. Si la perception de cette perte d'autonomie s'accompagne de difficultés scolaires (faibles résultats, échecs de cours) , il ne sera pas surprenant d'observer également chez l'étudiant une baisse de perception et de sentiment de compétence. Or les recherches en laboratoire ont démontré qu'une diminution des

sentiments d'autodétermination et de compétence conduit à une baisse de motivation intrinsèque. De plus, il est évident que le nombre des étudiants qui sont motivés extrinsèquement pour leurs études est élevé. Tant qu'ils sont bien servis par la préparation et le support qu'ils ont reçus de leur milieu socio-économique, par leurs talents et leurs ambitions, tout va bien et ils peuvent même compléter leurs études avec succès. Cependant, ces divers facteurs permettent de distinguer entre une régulation non autodéternimée et une régulation autodéterminée de la motivation extrinsèque. Les étudiants ayant un faible niveau de motivation intrinsèque et une motivation extrinsèque non autodéterminée seraient plus sensibles aux vicissitudes de leur cheminement académique. Quelques mauvais résultats, l'abandon d'un cours, l'échec d'un autre, un professeur dont ils n'aiment pas l'attitude ou les méthodes pédagogiques et c'est leur décision même de poursuivre leurs études qui pourrait être mise en cause.

Enfin, les recherches sur la motivation intrinsèque réalisées sur le terrain dans le domaine de l'éducation ont été conduites au primaire et au début du secondaire. La transposition au collégial de résultats obtenus est loin d'aller de soi. En effet, qu'il s'agisse de l'âge des élèves ou de la structure dans laquelle se déroule leurs études, les différences entre ces paliers d'étude sont nombreuses. Le contexte de la relation maître-élève est tout à fait autre au collégial: les contacts en classe entre un professeur et son groupe sont en général d'une durée hebdomadaire de trois heures, étalés sur quinze semaines et insérés dans une structure dans laquelle interviennent six autres professeurs.

Ces considérations nous amènent donc à formuler pour la présente recherche trois objectifs et deux hypothèses. Un **premier objectif** est de valider statistiquement, sur une population d'étudiants francophones du niveau collégial, des instruments de mesure qui pourront servir à des recherches ultérieures dans le domaine de la motivation. Dans certains cas, nous avons traduit et nous avons adapté pour le collégial des questionnaires qui ont été developpés aux Etats-Unis pour des élèves du primaire. Dans d'autres cas, nous avons construit des questionnaires pour tenter de mesurer directement les concepts des théories de l'évaluation cognitive et de l'intégration organismique de Deci et Ryan. Ce travail a été fait en collaboration avec M. Robert-J. Vallerand du Laboratoire de psychologie sociale de l'Université du Québec à Montréal. La section portant sur la description des instruments de mesure rend compte du travail accompli. Un **second objectif** consiste à étudier les relations qui existent entre les variables motivationnelles des modèles théoriques que nous avons présentés et le rendement scolaire des étudiants. Nous tentons particulièrement de cerner les caractéristiques motivationnelles des étudiants qui abandonnnent un cours obligatoire. Nous cherchons également à tracer le profil motivationnnel des étudiants en fonction de leur rendement scolaire, de leur sexe et de leur programme d'étude. Un **troisième objectif** porte sur la mise en évidence des relations existant entre les mesures sur l'attitude du professeur , le climat dans la classe et les variables motivationnnelles.

Les hypothèses de travail sont les suivantes:

Hypothèse 1: Caractéristiques motivationnelles des étudiants et rendement scolaire.

1.1 Les étudiants qui persistent et qui réussissent dans un cours obligatoire manifesteront, dès le début de la session, des niveaux supérieurs de motivation intrinsèque, de perception de compétence et de motivation extrinsèque autodéterminée.

1.2 Les étudiants qui abandonneront un cours obligatoire présenteront, en début de session, les niveaux de motivation intrinsèque, de perception de compétence et de motivation extrinsèque autodéterminés les plus faibles, et complémentairement, les niveaux d'amotivation et de motivation extrinsèque non autodéterminée les plus élevés.

Hypothèse 2: Attitude du professeur, climat de la classe et caractéristiques motivationnelles des étudiants.

2.1 Les étudiants dont le professeur exprime une attitude favorable à l'autonomie auront, après un mois de cours, un niveau plus élevé de motivation intrinsèque, de perception de compétence et de motivation extrinsèque autodéterminée que leurs camarades dont le professeur adopte une attitude contrôlante.

2.2 La perception du climat de la classe par les étudiants sera reliée de la même manière que l'attitude du professeur à leurs niveaux de motivation intrinsèque, de perception de compétence et de motivation extrinsèque autodéterminée.

Méthodologie

Les données ont été recueillies à la session d'automne 1986 auprès de 1127 étudiants de Collège 1 du cégep Maisonneuve. Ils appartenaient à 36 groupes d'un cours de français obligatoire . Cet échantillon était composé de 416 garçons (36,9%) et 711 filles (63,1%), représentant 4 programmes du secteur général (48,5%) et 9 du secteur professionnel (51,5%).

La cueillette des données a été faite selon un schème de mesures répétées. La première administration des questionnaires a eu lieu à la première semaine de la session et la seconde à la cinquième semaine de la même session. L'arrimage du résultat académique de l'étudiant dans son cours de français à ses résultats à nos questionnaires a été effectué au début de la session d'hiver 1987. Ce n'est donc qu'à la fin de la session que nous avons pu savoir à quelle catégorie de rendement scolaire appartenaient les étudiants qui ont rempli les questionnaires en début de session.

Description et analyse des instruments de mesure

Dans les pages qui suivent, nous allons décrire et analyser les qualités métriques des cinq questionnaires suivants: (1) **Orientation intrinsèque et extrinsèque des étudiants**, (2) **Styles de motivation scolaire**, (3) **Perception de compétence**, (4) **Climat dans la classe** et (5) **Attitude du professeur**. Lorsque la chose sera possible nous présenterons pour chaque instrument une analyse factorielle, une analyse de consistance interne, les corrélations entre les échelles qui composent le questionnaire et l'analyse de fidélité test-retest.

1) Le questionnaire **Orientation intrinsèque et extrinsèque des étudiants (OIEE)**

Nous avons adapté en français le **Scale of intrinsic versus Extrinsic Orientation in the Classroom** de Harter (1982) sous le nom de **Orientation intrinsèque et extrinsèque des étudiants**. Dans la conception de Harter la motivation intrinsèque se compose de trois dimensions motivationelles et de deux dimensions évaluatives. Les trois dimensions motivationnelles sont : la préférence pour le défi par opposition au travail facile, la curiosité par opposition à la poursuite des notes et la maîtrise indépendante de la matière par oppositon à la dépendance au professeur. Les deux dimensions évaluatives consistent en la manifestation d'un jugement autonome par opposition à la dépendance au jugement du professeur et en l'utilisation de critères internes pour évaluer le succès et l'échec par opposition à la dépendance de critères externes. Dans leurs résultats, Deci et al (1981) n'ont pas observé de corrélations significatives entre l'attitude des professeurs, la perception du climat de la classe et les deux dimensions évaluatives C'est sur cette base que nous avons décidé de ne conserver que les trois dimensions motivationnelles.

Dans le questionnaire de Harter, chaque énoncé est évalué sur une échelle bipolaire en quatre points. Ce mode de présentation postule que la motivation se situe sur un seul continuum allant du pôle intrinsèque au pôle extrinsèque. Or, cette position théorique n'a pas été démontrée empiriquement. Il nous a semblé plus prometteur de mesurer les dimensions intrinsèque et extrinsèque séparément afin de pourvoir analyser les rapports qui existent entre elles dans la population que nous voulions étudier. Enfin, dans ce premier questionnaire comme dans tous les autres, nous avons opté pour une échelle en sept points pour permettre un meilleur étalement des réponses des sujets.

Ainsi, nous avons formulé 18 énoncés qui correspondent aux trois dimensions motivationelles de Harter (voir : appendice, **questionnaire 1**). Neuf de ces énoncés expriment le pôle intrinsèque de façon indépendante des neuf autres qui eux expriment le pôle extrinsèque (voir: appendice, **tableau 28**). Conformément à notre choix théorique de séparer la mesure de la motivation intrinsèque de la motivation extrinsèque, nous avons soumis les réponses à ces énoncés à une analyse factorielle à deux facteurs avec rotation varimax. Le **tableau 2** présente les taux de saturation de chacun des énoncés sur l'un ou l'autre des facteurs au temps A (première semaine de la session) et au temps B (après quatre semaine de cours). On observe que, à une exception près, les énoncés intrinsèques et les énoncés extrinsèques se regroupent de façon homogène sous leur facteur respectif. De plus, dans l'ensemble, cette structure demeure stable du temps A au temps B. Cette solution à deux facteurs apparait préférable à une solution à trois facteurs, puisque

Tableau 2

Résultats de l'analyse factorielle à deux facteurs avec rotation varimax pour le questionnaire Orientation intrinsèque et extrinsèque des étudiants

Enoncé	TEMPS A		TEMPS B	
	Facteur 1	Facteur 2	Facteur 1	Facteur 2
1	.68 (C+)*		.68 (C+)	
2		.65 (M-)		.60 (M-)
3	.74 (I+)		.74 (I+)	
4	.56 (M+)		.40 (M+)	
5	.73 (C+)		.76 (C+)	
6		.54 (M-)		.56 (M-)
7		.57 (C-)		.56 (C-)
8	.27 (I+)		.19 (I+)	
9		.64 (M-)		.66 (M-)
10	.55 (I+)		.54 (I+)	
11	.71 (C+)		.69 (C+)	
12		.56 (M-)		.63 (M-)
13		.20 (I-)	-.43 (I-)	
14	.38 (M+)		.26 (M+)	
15		.36 (C-)		.33 (C-)
16	.40 (M+)		.24 (M+)	
17	-.43(I-)		-.41(I-)	
18		.60 (C-)		.64 (C-)

* Les lettres C, I et M mises entre parenthèse correspondent aux trois dimensions motivationnelles de Harter (1981) : C pour "Challenge", I pour "Interest" et M pour "Independent mastery". Le signe "+" indique un énoncé intrinsèque et le signe "-" un énoncé extrinsèque.

Tableau 3

Analyses de consistance interne (alpha de Cronbach) aux temps A et B pour le questionnaire Orientation intrinsèque et extrinsèque des étudiants

Echelle	Alpha (temps A)	Alpha (temps B)
Intrinsèque	.79	.76
Extrinsèque	.69	.69

dans ce dernier cas, le regroupement des énoncés sous les facteurs ne se fait pas en accord avec les distinctions conceptuelles Harter (voir: appendice, **tableau 29**). Toutefois, comme on peut le constater dans le **tableau 2**, les énoncés 8, 13 et 17 posent problème. L'énoncé 13 est trop ambigu puisqu'il atteint son plus haut taux de saturation au temps A sur le facteur 2 et au temps B sur le facteur 1. L'énoncé 17, sans être complètement contradictoire puisque son signe est négatif, est quand même le seul énoncé extrinsèque à se retrouver sous le facteur intrinsèque. Enfin, l'énoncé 8 est de tous les énoncés celui qui présente le taux de saturation le plus faible. Pour ces raisons, ces trois énoncés seront retirés et n'apparaîtront plus dans la suite des présentes analyses statistiques.

Poursuivant l'étude des qualités métriques du questionnaire **Orientation intrinsèque et extrinsèque des étudiants** , nous avons soumis les quinze énoncés retenus à une analyse de consistance interne. Le **tableau 3** présente les indices alpha de Cronbach pour les échelles intrinsèque et extrinsèque aux temps A et B. Les indices d'intercorrélations entre les items pour nos deux échelles varient de .69 à .79. Cela nous assure à un niveau satisfaisant que les énoncés d'une même échelle mesurent bien le même construit théorique. La stabilité temporelle des échelles a été vérifié en les administrant aux mêmes étudiants à un mois d'intervalle. Les coefficients de corrélation r de Pearson entre les résultats au temps A et au temps B pour les deux échelles sont statistiquement significatifs à .000 . Le coefficient pour l'échelle intrinsèque est de .69 et de .65 pour l'échelle extrinsèque. Ces résultats sont satisfaisants puisque, généralement, on juge acceptables des indices de corrélation test-retest de l'ordre de .60 (voir: Vallerand, 1988) . D'ailleurs, ils se comparent avantageusement aux résultats obtenus par Deci et al. (1981) sur ces instruments dont les indices de fidélité allaient de .28 à .57.

2) Le questionnaire **Styles de motivation scolaire** (SMS)

On se rappellera que la recherceh de Deci et al. (1981) utilise des instruments de mesure qui sont empruntés à des contextes théoriques différents de celui qui sert à en formuler les hypothèses. Pour palier cette lacune nous avons developpé en collaboration avec M. Vallerand du Laboratoire de psychologie sociale de l'Université du Québec à Montréal un questionnaire

conforme aux définitions des concepts de motivation intrinsèque et de motivation extrinsèque des théories de l'évaluation cognitive et de l'intégration organismique (Deci & Ryan, 1985; Vallerand, 1985). Ce nouveau questionnaire, dit des **Styles de motivation scolaire**, se compose de 18 énoncés et comprend quatre échelles: une échelle de motivation intrinsèque, deux échelles de motivation extrinsèque, l'une pour la régulation autodéterminée et l'autre pour la régulation non autodéterminée, et une quatrième échelle d'amotivation (voir: appendice, **questionnaire 2** et **tableau 30**).

Le **tableau 4** présente l'analyse factorielle à quatre facteurs avec rotation varimax pour le questionnaire **Styles de motivation scolaire**. Ces quatre facteurs expliquent 60% de la variance dans les résultats à ce questionnaire. La distribution des énoncés sous ces facteurs ne se fait pas en correspondance parfaite avec les construits théoriques mais elle n'est pas non plus contradictoire. En effet, les énoncés de l'échelle "motivation intrinsèque" ne se regroupent qu'avec les énoncés de l'échelle "régulation autodéterminée", ces deux échelles ayant théoriquement en commun le facteur d'autodétermination. Les énoncés de l'échelle "amotivation" se retrouvent également ensemble. Cependant, si on tient compte des taux de saturation plus faibles des énoncés 6 et 1, on se rend compte que l'ensemble des énoncés autres que intrinsèques et autodéterminés se regroupent en fait selon des caractéristiques particulières de la non-autodétermination dans la régulation de la conduite. Ces données suggèrent que les énoncés 12, 13 et 18 ont en commun une expérience socio-affective négative, les énoncés 4 et 7, la comparaison sociale, et les énoncés 10 et 16, une pression intérieure propre à l'introjection. Toutefois, ces observations ne peuvent avoir qu'une valeur indicative étant donné le nombre peu élevé d'énoncés tant dans

Tableau 4

Résultats de l'analyse factorielle à quatre facteurs avec rotation varimax pour le questionnaire Styles de motivation scolaire

Enoncé	Facteur 1	Facteur 2	Facteur 3	Facteur 4
1			.46(ENA)*	
2	.66 (EA)			
3	.74 (I)			
4			.73 (ENA)	
5	.82 (EA)			
6		.39(A)		
7			.74 (ENA)	
8	.83 (EA)			
9	.82 (I)			
10				.77(ENA)
11	.63(EA)			
12		.79 (A)		
13		.78 (ENA)		
14	.77 (EA)			
15	.76 (I)			
16				.77 (ENA)
17	.72(EA)			
18		.58 (ENA)		

* Le ou les lettres placées en relation avec chacun des énoncés désignent leur appartenance à l'échelle du questionnaire: I pour "intrinsèque", EA pour "extrinsèque autodéternimée", ENA pour "extrinsèque non autodéterminée" et A pour "amotivation".

Tableau 5

Analyses de consistance interne (alpha de Cronbach) aux temps A et B pour les échelles du questionnaire Styles de motivation scolaire

Echelle	Alpha (temps A)	Alpha (temps B)
Motivation intrinsèque	.78	.81
Motivation extrinsèque autodéterminée	.85	.85
Motivation extrinsèque non autodéterminée	.62	.59
Amotivation	.46	.46

certaines échelles du questionnaire que sous les trois derniers facteurs de l'analyse factorielle.

Au présent stade de l'élaboration du questionnaire **Styles de motivation scolaire**, il semble préférable de s'en remettre aux données de l'analyse de consistance interne des échelles qui est moins exigeante que l'analyse factorielle. Le **tableau 5** permet de constater qu'à l'exception de

l'échelle "amotivation" qui a un indice alpha plutôt faible (.46), les indices des autres échelles (allant de .59 à .85) sont tout à fait acceptables. De plus, pour les échelles "intrinsèque" et "extrinsèque autodéterminées", les valeurs des indices alpha sont similaires ou supérieures à celles que l'on retrouve dans le questionnaire **Orientation intrinsèque et extrinsèque des étudiants** (voir **tableau 3**).

Pour ce qui est de la fidélité test-retest des échelles du questionnaire **Styles de motivation scolaire**, les coefficients r de Pearson sont, respectivement, de .69 pour l'échelle "intrinsèque", de .70 pour l'échelle "extrinsèque autodéterminée", de .65 pour l'échelle "extrinsèque non autodéterminée" et de .49 pour l'échelle "amotivation". Les trois premières échelles présentent donc une stabilité temporelle acceptable et tout à fait comparable aux échelles du questionnaire **Orientation intrinsèque et extrinsèque des étudiants**. Tout comme pour la consistance interne, l'indice de fidélité de l'échelle "amotivation" est faible: il faudra, dans nos analyses ultérieures, considérer avec réserve les résultats relatifs à cette échelle.

Tableau 6

Corrélation entre les échelles du questionnaire Styles de motivation scolaire

Echelles	Motivation intrinsèque	Motivation extrinsèque autodéterminée	Motivation extrinsèque non autodéterminée	Amotivation
Motivation intrinsèque	—	.68	.17	-.26
Motivation extrinsèque autodéterminée	.68	—	.14	-.36
Motivation extrinsèque non autodéterminée	.17	.14	—	.18
Amotivation	-.26	-.36	.18	—

3) Analyse des corrélations entre les échelles des questionnaires **Orientation intrinsèque et extrinsèque des étudiants** et **Styles de motivation scolaire**

La structure factorielle du questionnaire **Orientation intrinsèque et extrinsèque des étudiants** est plus claire que celle du questionnaire **Styles de motivation scolaire**; toutefois, l'équivalence des

qualités métriques sur les plans de la consistance interne et de la fidélité test-retest permettent certainement d'établir des comparaisons entre ces deux questionnaires. Nous commencerons cependant par comparer les échelles entre elles à l'intérieur de chacun des questionnaires. Ainsi la corrélation entre les échelles intrinsèque et extrinsèque du questionnaire **Orientation intrinsèque et extrinsèque des étudiants** est de -.32. Cette corrélation modérément négative est cohérente avec le fait que nous sommes en présence de deux construits théoriques conçus comme étant opposés l'un à l'autre.

Dans le cas du questionnaire **Styles de motivation scolaire**, le tableau 6 indique que les choses se présentent moins simplement. D'une part, le coefficient de corrélation entre les échelles "motivation intrinsèque" et "motivation extrinsèque autodéterminée" est de .68. Ce fait est quelque peu troublant puisqu'il s'agit d'une valeur équivalente à celle du coefficient de corrélation pour la fidélité test-retest de chacune de ces échelles prises individuellement. La probabilité d'obtenir le même résultat, en répondant à ces deux échelles, est donc aussi grande que si on répondait à l'une ou l'autre d'entre elles à deux reprises dans un délai d'un mois. Cela s'explique sans doute par les résultats de l'analyse factorielle (voir **tableau 4**) dans laquelle tous les énoncés de ces deux échelles se regroupent sous un même facteur que l'on peut identifier comme étant le sentiment d'autodétermination. Par ailleurs, cette corrélation de .68 rend également évident que ces deux échelles ne mesurent pas exactement le même construit théorique. D'autre part, et ce n'est que la suite logique de la première observation , les échelles intrinsèque et extrinsèque autodéterminée se comportent de façon similaire à l'endroit des échelles motivation extrinsèque non autodéterminée et amotivation. Ainsi, les coefficients de corrélation avec l'échelle motivation extrinsèque non

autodéterminée sont faiblement positifs (.17 et .14), alors qu'avec l'échelle amotivation, ils sont modérément négatifs (-.26 et -.36). Ces données sont cohérentes avec la théorie puisqu'on peut s'attendre tout au plus à des liens faibles entre des échelles quand le clivage entre elles se fait selon la présence ou l'absence du facteur d'autodétermination. La relation négative avec l'échelle amotivation indique que dans ce cas-ci, il y a même opposition par rapport à l'autodétermination . Enfin, la corrélation faiblement positive de .18 entre les échelles motivation extrinsèque non autodéterminée et amotivation permet de penser que nous sommes ici en présence de deux notions distinctes.

Voyons maintenant l'éclairage que nous apporte l'analyse des corrélations entre les échelles des questionnaires **Styles de motivation scolaire** et **Orientation intrinsèque et extrinsèque des étudiants** sur la nature de leurs échelles respectives. Les valeurs comparables de .53 et .49 des coefficients de corrélation que l'on peut observer dans le **tableau 7** entre l' échelle intrinsèque du questionnaire OIEE et les échelles intinsèque et extrinsèque autodéterminée du questionnaire SMS confirment la présence d'un facteur commun à ces deux dernières échelles. Le niveau moyen de corrélation entre ces échelles indique que l'effort que nous avons fait pour produire des instruments de mesure à partir de définitions différentes d'un même concept n'a pas été vain. Effectivement, cette donnée suggère que les conceptions de Deci & Ryan (1985) et de Harter (1981) de la motivation intrinsèque ne sont pas équivalentes. De plus, le fait que l'échelle intrinsèque du questionnaire OIEE se comporte de façon similaire aux échelles intrinsèque et extrinsèque autodéterminée du questionnaire SMS par rapport aux échelles extrinsèque

Tableau 7

Corrélations entre les échelles des questionnaires Orientation intrinsèque et extrinsèque des étudiants et Styles de motivation scolaire

Questionnaire	ORIENTATION DES ETUDIANTS	
	intrinsèque	extrinsèque
STYLES DE MOTIVATION SCOLAIRE		
Motivation intrinsèque	.53	-.28
Motivation extrinsèque autodéterminée	.49	-.25
Motivation extrinsèque non autodéterminée	-.02	.44
Amotivation	-.21	.42

non autodéterminée et amotivation (voir: **tableau 6**), laisse à penser que ce n'est pas à priori la présence ou l'absence du sentiment d'autodétermination qui distingue les conceptions de Deci et Ryan et de Harter.

Les échelles extrinsèques des questionnaires QIEE et SMS n'apparaissent pas non plus équivalentes. On peut voir au **tableau 7** que le coefficient de corrélation entre l'échelle extrinsèque du questionnaire QIEE est de -.25 avec l'échelle extrinsèque autodéterminée et de .44 avec l'échelle extrinsèque non autodéterminée. L'absence du facteur autodétermination resserre clairement le lien entre l'échelle extrinsèque du questionnaire QIEE et l'échelle extrinsèque non autodéterminée du questionnaire SMS. De plus, les coefficients de corrélation modérément négatifs de -.28 et de -.25 entre l'échelle extrinsèque du questionnaire QIEE et les échelles intrinsèque et extrinsèque autodéterminée du questionnaire SMS démarquent plus clairement l'échelle extrinsèque inspirée de Harter du facteur autodétermination que l'échelle extrinsèque non autodéterminée manière Deci et Ryan (r=.14, voir: **tableau 6**). En somme, nous nous retrouvons avec des résultats sur deux mesures de la motivation intrinsèque et de la motivation extrinsèque qui nous suggèrent que les réalités recouvertes par ces construits théoriques sont plus complexes que ce qu'on pouvait croire au premier abord. Nul doute que l'analyse des résultats des divers regroupements de la population que nous avons étudiée devra se faire en fonction de ces deux questionnaires pris séparément.

4) Le questionnaire **Perception de compétence**

Le questionnaire **Perception de compétence** est une adaptation pour le niveau collégial du **Perceived Competence Scale for Children** de Harter (1981) qui comporte quatre échelles: compétence cognitive, compétence sociale, compétence physique et compétence générale (estime de soi). L'étude de Deci et al. (1981) révèle l'existence d'une corrélation positive

signigicative entre l'attitude du professeur et les échelles perceptions de compétence cognitive et générale. En plus de ces deux échelles, nous avons aussi conservé l'échelle de compétence sociale en raison de l'importance reconnue des variables socio-affectives dans l'adaptation des étudiants au milieu collégial. L'échelle de compétence physique, qui ne s'était pas avérée significative au primaire, a été remplacée par une échelle de compétence en langue française. Cette décision nous a semblé d'autant plus pertinente que la population étudiée a été interrogée dans un cours de français obligatoire.

Le questionnaire **Perception de compétence** comporte 28 énoncés, dont une moitié est formulée positivement et l'autre négativement, répartis dans quatre échelles: compétence cognitive, compétence en français, compétence sociale, et compétence générale (voir: appendice, **questionnaire 3**, et **tableau 31**, pour la répartition théorique des énoncés). L'analyse factorielle à quatre facteurs avec rotation varimax pour ces 28 énoncés explique 47% de la variance des résultats mais elle donne une solution qui n'est pas en parfait accord avec les regroupements théoriques attendus. Le **tableau 32** de l'appendice montre qu'une partie des énoncés de l'échelle compétence cognitive se retrouve avec les énoncés de l'échelle compétence en français et l'autre partie avec les énoncés de l'échelle compétence générale. Par ailleurs, en excluant les énoncés 18 et 26, on constate que l'échelle de compétence sociale présente un bonne cohérence.

Tableau 6

Résultats de la seconde analyse factorielle à quatre facteurs avec rotation varimax sur la version écourtée du questionnaire
Perception de compétence

Enoncé	Facteur 1 Français	Facteur 2 Sociale	Facteur 3 Général	Facteur 4 Cognitif
1				.70(C)
2		.68(S)		
4			.76(G)	
5				.59(C)
6		.84(S)		
7	.50(F)			
11				.39(F)
14		.80(S)		
15	.70(F)			
16			.72(G)	
17				.70(C)
18				
20			.65(G)	
21				
22		.74(S)		
23	.71(F)			
24			.67(G)	
27	.65(F)			
28				.59(G)

Facteur 1: Français (7,15,23,27)
Facteur 2: Sociale (2,6,14,22)
Facteur 3: Général (4,16,20,24)
Facteur 4: Cognitif (1,5,17,28)

Tableau 9

Analyse de consistance interne (alpha de Cronbach) aux temps A et B pour la version écourtée du questionnaire Perception de compétence

Echelle	Alpha (temps A)	Alpha (temps B)
compétence cognitive	.65	.72
compétence en français	.78	.77
compétence sociale	.79	.81
compétence générale	.73	.76

L'analyse de la consistance interne faite sur les énoncés regroupés sous les quatre facteurs de l'analyse factorielle donne des indices alpha de Cronbach qui vont de .73 à .83 (voir: appendice , **tableau 33**). Ces indices alpha sont tout à fait satisfaisants mais ils reposent sur des nombres inégaux d'énoncés (voir: appendice, **tableau 32**: 10 énoncés sous le Facteur 1,

Tableau 10

Corrélations (coefficient r de Pearson) entre les échelles de la version écourtée du questionnaire Perception de compétence

Echelle	Compétence cognitive	Compétence en français	Compétence sociale	Compétence générale
Compétence cognitive	—	.42	.22	.27
Compétence en français	.42	—	.06	.21
Compétence sociale	.22	.06	—	.34
Compétence générale	.27	.21	.34	—

6 sous le Facteur 2, 8 sous le Facteur 3 et 4 sous le Facteur 4) d'une échelle à l'autre. De plus, leur appartenance aux échelles théoriques n'est pas homogène. Or, l'analyse de consistance interne permet de connaître la contribution de chacun des énoncés à un indice alpha donné. Dans le but de constituer un questionnaire plus équilibré et aussi plus court, nous avons retenu les quatre énoncés qui contribuaient le plus à l'indice alpha sous

chacun des facteurs. Le **tableau 8** présente les résultats d'une seconde analyse factorielle à quatre facteurs avec rotation varimax à laquelle ont été soumis les énoncés retenus. On peut voir que, dans l'ensemble, cette seconde solution est plus satisfaisante sur le plan théorique puisque, à une exception près, ce sont des énoncés appartenant à une même échelle qui se regroupent sous chaque facteur. Le **tableau 9** permet de constater que, d'une manière générale, les quatre échelles du questionnaire **Perception de compétence** possèdent des indices alpha de Cronbach acceptables, puisqu'ils varient de .65 à .81 .

Le **tableau 10** présente les corrélations entre les quatre échelles de la version écourtée du questionnaire **Perception de compétence**. Comme on pouvait s'y attendre, c'est entre les échelles compétence cognitive et compétence en français qu'on retrouve la relation la plus étroite avec un coefficient r de Pearson de .42. Les échelles compétence sociale et compétence générale possèdent aussi un coefficient de corrélation modérément positif de .34 . Alors que les échelles de compétence cognitive et en français sont similairement, quoique faiblement reliées à l'échelle compétence générale avec des coefficients r de .21 et .27; l'échelle compétence cognitive est reliée de façon plus marquée à l'échelle compétence sociale (r=.22) que l'échelle compétence en français (r=.06).

Tableau 11

Corrélations entre les échelles des questionnaires Styles de motivation scolaire et Perception de compétence

Echelle	Intrinsèque	Extrinsèque autodéterminée	Extrinsèque non autodéterminée	amotivation
Compétence cognitive	.28	.32	.00	-.31
Compétence en français	.04	.02	-.18	-.31
Compétence sociale	.07	.08	-.03	-.05
Compétence générale	.09	.08	-.23	-.31

E) Analyse des corrélations entre les échelles du questionnaire **Perception de compétence** et les échelles des questionnnaires **Orientation intrinsèque et extrinsèque des étudiants** et **Styles de motivation scolaire**.

Les **tableaux 11 et 12** présentent les coefficients de corrélation r de Pearson des quatre échelles du questionnaire **Perception de compétence** avec les échelles des questionnaires **Orientation intrinsèque et extrinsèque des étudiants** et **Styles de motivation scolaire**. Ces tableaux permettent de voir en quoi ces deux derniers questionnaires se distinguent dans leurs rapports aux quatre échelles de compétence. Ainsi, on constate que les échelles intrinsèque et extrinsèque autodéterminée du questionnaire SMS possèdent des coefficients de corrélations similaires de .28 et .32 avec l'échelle de compétence cognitive et des corrélations presque nulles avec les autres échelles de compétence (voir: **tableau 11**). L'échelle intrinsèque du questionnaire OIEE avec un coefficient de corrélation de .48 apparaît plus fortement reliée à l'échelle compétence cognitive que l'échelle du même nom du questionnaire SMS. Cette échelle est faiblement reliée (r=.19, **tableau 12**) aux échelles de compétence en français et sociale .

En ce qui concerne les échelles de motivation extrinsèque présumément non autodéminées, c'est l'échelle extrinsèque du questionnaire OIEE qui fait montre des coefficients de corrélations négatifs les plus élevés en regard des échelles de compétence cognitive et en français (-.19 et -.31,voir : **tableau 12**) en comparaison à l'échelle extrinsèque non autodéterminée du questionnaire SMS (.00 et -.18, voir: **tableau 11**). Par ailleurs, ces deux mesures de motivation extrinsèque sont similairement reliées négativement (-.19 et -.23) à l'échelle de compétence générale.

Tableau 12

Corrélations entre les échelles des questionnaires Orientation intrinsèque et extrinsèque des étudiants et Perception de compétence

Echelle	Intrinsèque	Extrinsèque
Compétence cognitive	.48	-.19
Compétence en français	.19	-.31
Compétence sociale	.19	-.07
Compétence générale	.08	-.24

Tableau 13

Résultats de l'analyse factorielle à deux facteurs avec rotation varimax pour le questionnaire Climat dans la classe

Enoncés	Facteur 1 Autonomie	Facteur 2 Informationnel
1		.48(A)*
2	.60(A)	
3		.53(I)
4	.32(I)	
5	.63(A)	
6	.68(A)	
7		.64(I)
8		.46(A)
9	.40(I)	
10		.65(I)
11	.69(A)	
12		.62(I)

*** La lettre "A" désigne un énoncé appartenant à l'échelle autonomie et la lettre I un énoncé de l'échelle informationnelle. Les énoncés retenus pour l'échelle autonomie sont : 2, 5, 6, et 11, et pour l'échelle informationnelle 3, 7, 10 et 12.**

F) Le questionnaire **Climat dans la classe**

Le questionnaire **Climat dans la classe** est une adaptation de **The Origin Climate Questionnaire** (de Charms, 1976). Un examen plus poussé de cet instrument a fait ressortir des difficultés qui nous ont amené à des modifications importantes pour le rendre utilisable au collégial. Premièrement, un certain nombre d'items font référence à des aspects de l'enseignement qui sont exclusivement caractéristiques du primaire (par

Tableau 14

Corrélations entre les échelles des questionnaires Climat dans la classe et Orientation intrinsèque et extrinsèque des étudiants

Echelles	Climat d'autonomie	Climat informationnel
Intrinsèque	.08	.32
Extrinsèque	-.34	-.09

exemple item 8: "The teacher gets angry when we work ahead in our lessons" ou, item 14: "The teacher tells us how to use our extra time"). Deuxièmement, le contenu d'autres items recoupe largement des aspects de la perception de compétence qui sont déjà mesurés dans les deux questionnaires de Harter (1981,1982), à titre d'exemple, item 9: "I like to ask the teacher for help when I have a problem" qui est nettement répétitif par rapport à un item extrinsèque de l'échelle "independant mastery" du **Scale of Intrinsic versus Extrinsic Orientation in the Classroom**. Devant cette situation, nous avons choisi de conserver de ce questionnaire les 12 énoncés qui semblent le mieux mesurer les dimensions reliées au climat d'autonomie et au climat informationnel qui sont des concepts centraux dans notre recherche (voir: appendice, **questionnaire 4**).

Tableau 15

Corrélations entre les échelles des questionnaires Climat dans la classe et Styles de motivation scolaire

Echelles	Climat d'autonomie	Climat informationnel
Motivation intrinsèque	.08	.33
Motivation extrinsèque autodéterminée	.09	.36
Motivation extrinsèque non autodéterminée	-.29	.12
Amotivation	-.20	-.07

Le **tableau 34** de l'appendice présente la répartition théorique des 12 énoncés dans l'échelle autonomie et dans l'échelle informationnelle du questionnaire **Climat dans la classe**. On peut voir au **tableau 13** que, suite à l'analyse factorielle à deux facteurs avec rotation varimax , quatre énoncés sur six de chaque échelle se regroupent conformément à leur classement théorique. En éliminant sous chaque facteur les énoncés les plus faibles, on constitue deux échelles de quatre énoncés dont les taux de saturation vont de .53 à .69.

L'analyse de consistance interne pour ce questionnaire donne un indice alpha de .60 pour l'échelle autonomie et de .54 pour l'échelle informationnelle. Le coefficient de corrélation entre ces deux échelles est de .13, ce qui est consistant avec l'indépendance des deux facteurs qui composent le questionnaire.

Les **tableaux 14 et 15** présentent les corrélations entre les échelles du questionnaire **Climat dans la classe** et les échelles des questionnaires **Orientation intrinsèque et extrinsèque des étudiants** et **Styles de motivation scolaire**. Ces résultats sont révélateurs du caractère particulier de chacune des échelles du questionnaire **Climat dans la classe**. En effet, alors qu'il n'y a qu'une corrélation marginalement positive entre l'échelle intrinsèque du questionnaire OIEE et l'échelle autonomie, cette corrélation est de .32 dans le cas de l'échelle informationnelle (voir **tableau 14**). On retrouve ce même caractère presque exclusif de corrélation entre l'échelle informationnelle et les échelles intrinsèque et extrinsèque autodéterminée du questionnaire SMS (voir **tableau 15**). Inversement, et de façon pratiquement aussi exclusive, l'échelle autonomie est corrélée négativement (-.34, tableau 14) à l'échelle extrinsèque du questionnaire OIEE et aux échelles extrinsèques non autodéterminée et amotivation du questionnaire SMS (-.29 et -.20, **tableau 14**).

Tableau 16

Analyse de la consistance interne pour les deux échelles du questionnaire Attitude du professeur

Echelle	Alpha de Cronbach
Autonomie	.72
Contrôle	.81

6) Le questionnaire **Attitude du professeur**

Le questionnaire **Attitude du professeur** s'inspire sur le plan conceptuel du **MESURE OF TEACHERS' CONTROL VERSUS AUTONOMY ORIENTRATION** de Deci, E.L., Schwartz, A.J. & Sheinman, L. (1980). Il s'agit cependant d'un nouvel instrument dans lequel, suite à une étude pilote, nous avons retenu dix-sept aspects de l'enseignement: huit aspects concernent les rapports directs entre professeurs et étudiants (diverses exigences posées par le professeur, des demandes variées provenant des étudiants, etc.); cinq autres se rapportent aux activités pédagogiques des professeurs et des étudiants (préparation d'un plan d'étude, travail en équipe, etc.); et quatre aspects touchant les conditions dans lesquelles se déroulent les activités pédagogiques (bavardage entre étudiants, attentions au moral du groupe, etc.). Pour chacun de ces aspects, nous avons formulé deux énoncés dont un tente de

traduire la position qu'adopterait un professeur ayant une attitude favorable à l'autonomie des étudiants et l'autre celle du professeur ayant une attitude contrôlante, soit au total 34 énoncés (voir: appendice, **questionnaire 5**).

Les seize professeurs enseignant aux trente-cinq groupes avec lesquels nous avons fait notre expérimentation ont répondu à ce questionnaire. Le nombre peu élevé de sujets ne permet pas de faire une analyse factorielle. Une première analyse de consistance interne nous a cependant permis de retenir parmi les dix-sept énoncés de chacune des échelles les dix énoncés qui contribuaient le plus à l'indice alpha de Cronbach. Le **tableau 35** en appendice présente les énoncés retenus pour chacune des échelles. On peut voir au **tableau 16** les résultats d'une seconde analyse de consistance interne sur ces vingt énoncés seulement : l'alpha pour l'échelle autonomie est de .72 et celui de l'échelle contrôle de .81. Le coefficient de corrélation r de Pearson entre ces deux échelles est de -.20, ce qui suggère que les dimensions autonomie et contrôle ne sont ni totalement indépendantes l'une de l'autre, ni diamétralement opposées.

Analyse et interprétation des résultats

traduire la position qu'adopterait un professeur ayant une attitude favorable à l'autonomie des étudiants et l'autre celle du professeur ayant une attitude contrôlante, soit au total 34 énoncés (voir: appendice, **questionnaire 5**).

Les seize professeurs enseignant aux trente-cinq groupes avec lesquels nous avons fait notre expérimentation ont répondu à ce questionnaire. Le nombre peu élevé de sujets ne permet pas de faire une analyse factorielle. Une première analyse de consistance interne nous a cependant permis de retenir parmi les dix-sept énoncés de chacune des échelles les dix énoncés qui contribuaient le plus à l'indice alpha de Cronbach. Le **tableau 35** en appendice présente les énoncés retenus pour chacune des échelles. On peut voir au **tableau 16** les résultats d'une seconde analyse de consistance interne sur ces vingt énoncés seulement : l'alpha pour l'échelle autonomie est de .72 et celui de l'échelle contrôle de .81. Le coefficient de corrélation r de Pearson entre ces deux échelles est de -.20, ce qui suggère que les dimensions autonomie et contrôle ne sont ni totalement indépendantes l'une de l'autre, ni diamétralement opposées.

Analyse et interprétation des résultats

Dans une premier temps, nous allons décrire comment se distribue l'échantillon dans les catégories d'abandon en fonction du sexe et du secteur d'étude. Suivra ensuite une comparaison entre les catégories globales abandon et persistance par rapport aux mesures de motivation et de perception de compétence. Cette première analyse sera précisée par la subdivision de la catégorie abandon en abandon officiel et abandon tacite. Dans un second temps, l'analyse des résultats se poursuivra en fonction du rendement scolaire, du sexe, du programme d'étude et de l'effet du premier mois d'étude au cégep. Cette démarche permettra d'adopter des points de vue de plus en plus nuancés sur les résultats observés.

Portrait statistique des abandons

Des mille cent vingt-sept étudiants de Collège I qui ont été rencontrés, les 141 qui ont abandonné leur cours de français obligatoire constituent 12,5% de l'échantillon. Le **tableau 17** présente des pourcentages en fonction de trois catégories d'abandon selon le sexe de l'étudiant et son secteur d'étude. Les définitions opérationnelles des deux sous-catégories d'abandon accompagent les analyses des résutats aux questionnaires qui sont faites à l'aide des **tableaux 20 et 21**. Le **tableau 17** permet trois constatations qui soulèvent quelques questions. Premièrement, en proportion, les garçons (70 sur 416, soit 16,8%) sont plus nombreux que les filles (71 sur 711, soit 10,0%) à faire des abandons. De plus, chez les garçons, le rapport de la différence entre les abandons tacites et les abandons officiels (9,8% moins 7,0%) à l'ensemble de leurs abandons (16,8%) donne un indice de 10,6 , alors que chez les filles ce même indice n'est que de 0,02 . Or les abandons tacites sont ici synonymes d'une mention d'échec au

Tableau 17

Pourcentages d'abandons dans un cours obligatoire en fonction de trois catégories d'abandon selon le sexe de l'étudiant et son secteur d'étude

Catégories d'abandon	Total %	Garçons %	Filles %	Secteur général %	Secteur professionnel %
Abandon officiel	5,7	7,0	4,9	3,3	7,9
Abandon tacite	6,8	9,8	5,1	5,3	8,3
Ensemble des abandons	12,5	16,8	10,0	8.6	16,2

bulletin. Est-ce là une indication que les garçons auraient tendance à être moins soucieux de leur dossier scolaire que les filles? Deuxièmement, en proportion, il y a près de deux fois plus d'étudiants du secteur professionnel que du secteur général qui abandonnent leur cours. Faut-il penser que dès que la pression devient trop grande chez ces premiers, ils choisissent d'investir plus exclusivement sur leurs cours de concentration? En dépit des apparences, n'y aurait-il pas une dynamique propre à l'ensemble des étudiants qui abandonnent indépendamment de leur secteur d'étude? Troisièmement, il est surprenant de constater que malgré l'information que le Collège de Maisonneuve transmet systématiquement sur les procédures d'abandon de cours, il n'y ait, en aucun cas, plus d'étudiants qui recourent à l'abandon officiel qu'à l'abandon tacite. Comment expliquer le cas particulier des étudiants du secteur général, censés être préoccupés par leur éventuelle

admission dans une université, qui ne recourent pas en plus grand nombre à l'abandon officiel qui laisserait leur dossier scolaire intacte ? L'analyse des résultats aux questionnaires psychologiques permettra de repondre à quelques-unes de ces questions.

Comparaisons entre les catégories globales abandon et persistance

Commençons par la comparaison globale des résultats des catégories abandon et persistance aux questionnaires de motivation et de perception de compétence. Le **tableau 10** présente ces résultats pour les questionnaires **Styles de motivation scolaire** (SMS) et **Orientation intrinsèque et extrinsèque des étudiants** (OIEE). On peut voir que l'ensemble des étudiants qui persistent dans leur cours de français obligatoire, incluant ceux qui vont échouer, manifestent au tout début de la session, sur les deux échelles de motivation intrinsèque, des niveaux qui sont supérieurs à ceux de l'ensemble des étudiants qui vont éventuellement abandonner leur cours. Sur les échelles de motivation extrinsèque, une différence n'apparait entre ces deux groupes que pour la motivation extrinsèque autodéterminée, et elle joue encore en faveur de la catégorie persistance. L'absence de différence entre les deux catégories d'étudiants aux échelles de "motivation extrinsèque non autodéterminée" du questionnaire SMS et de "motivation extrinsèque" du questionnaire OIEE, suggère que cette dernière échelle inspirée de Harter se caractériserait également par la non autodétermination. Ce résultat donne également à penser que les étudiants ne répondent pas plus les uns que les autres aux contraintes pour réguler leurs conduites scolaires, et qu'inversement, celles-ci sont autant nécessaires aux étudiants qui persistent qu'à ceux qui abandonnent. Enfin, la catégorie

Tableau 18

Différences entre les catégories globales abandon et persistance aux questionnaires Styles de motivation scolaire et Orientation intrinsèque et extrinsèque des étudiants

	Catégorie abandon (N=130)	Catégorie persistance (N=954)
Style de motivation scolaire:		
intrinsèque*	11,72	12,54
extrinsèque* autodéterminée	29,98	31,30
extrinsèque non autodéterminée	21,79	22,01
Amotivation**	4,73	4,15
Orientation intrinsèque et extrinsèque des étudiants		
intrinsèque*	30,59	32,10
extrinsèque	23,12	22,28

* p<.05, ** p<.005

abandon se distingue de la catégorie persistance par un niveau supérieur d'amotivation.

Cette première série de résultats confirment partiellement notre hypothèse 1 sur la possibilité de distinguer, dès le début de la session, les étudiants qui persévèrent des étudiants qui abandonnent sur la base de mesures de motivation intrinsèque, de motivation extrinsèque autodéterminée et d'amotivation. Les résultats au questionnaire **Perception de compétence** présentés au **tableau 19** apportent aussi un élément de c

Tableau 19

Différences entre les catégories globales abandon et persistance au questionnaire Perception de compétence

	Catégorie abandon (N=130)	Catégorie persistance (N=954)
Perception de compétence:		
cognitive**	34,08	36,15
en français	29,85	30,93
sociale*	30,38	28,82
générale	34,19	34,57

* p<.05, ** p<.005

confirmation de cette première hypothèse, tout en introduisant un élément paradoxal. En effet, sur les quatre échelles de perception de compétence, seulement deux permettent de distinguer les étudiants qui abandonnent de ceux qui persistent. Ainsi, de façon cohérente avec la théorie de l'évaluation cognitive, les étudiants qui persisteront font preuve à la fois de niveaux de motivation intrinsèque et de perception de compétence cognitive supérieurs à ceux de leurs camarades qui abandonneront. Toutefois, là s'arrête la confirmation de l'hypothèse 1 puisque sur l'échelle de compétence en français, qui vise des aspects cognitifs spécifiques à un cours de français par opposition à des aspects généraux, et sur l'échelle de compétence générale qui est une mesure d'estime de soi, aucune différence ne ressort entre les deux groupes d'étudiants. De plus, l'autre différence entre la catégorie abandon et la catégorie persistance par rapport à l'échelle de compétence

sociale contredit l'hypothèse 1. En effet, ce sont les étudiants qui abandonneront qui se perçoivent plus compétent socialement que leurs camarades qui persisteront. De prime abord, il semble difficile de comprendre que la compétence sociale puisse être associée à un comportement non souhaitable dans le contexte scolaire.

Jusqu'à présent, les données empiriques apportent un support important à l'hypothèse 1. Toutefois, aucune différence n'apparaît entre les catégories abandon et persistance pour la motivation extrinsèque non autodéterminée, la compétence en français (échelle cognitive spécifique) et la compétence générale. Ce qui plus est, la différence pour la compétence sociale va à l'encontre des prévisions théoriques. Cet état de fait, qui oblige à la nuance, pourrait être attribuable aux qualités métriques de certaines échelles, ou à l'absence d'homogénéité à l'intérieur des catégories globales d'analyse. Les **tableaux 3 et 5** indiquent qu'effectivement les échelles extrinsèque du questionnaire QIEE et extrinsèque non autodéterminée du questionnaire SMS ont une consistance interne légèrement plus faible que les échelles intrinsèques. Par ailleurs, l'échelle amotivation qui discrimine les catégories abandon et persistance possède l'indice de consistance interne le plus faible de toutes ces échelles. De plus, les quatres échelles du questionnaire **Perception de compétence** possèdent des indices de consistance interne équivalents. Il ne semble donc pas que les données statistiques puissent résoudre les incongruences que nous observons. Dans le cas de la perception de compétence, la divergence dans les résultats pourraient nous faire conclure à l'indépendance de différentes dimensions qui la composent. Cependant, avant de théoriser, il a semblé préférable de vérifier la solidité et la généralité de nos résultats en fragmentant

successivement nos deux catégories générales. Dans un premier temps, nous avons subdivisé la catégorie abandon en abandon officiel et en abandon tacite. Dans un deuxième temps, la catégorie persistance a été décomposée en quatre niveaux de rendement scolaire. Cette dernière subdivision permet d'analyser, à l'intérieur de chacun des niveaux de rendement scolaire, les différences entre garçons et filles, secteurs général et professionnel et l'effet du premier mois d'étude au collégial.

Comparaisons entre les catégories abandon officiel, abandon tacite et persistance

Afin de pouvoir poursuivre l'analyse des résultats aux questionnaires de motivation et de perception de compétence, nous allons d'abord définir les deux nouvelles catégories d'abandon. **L'abandon officiel** consiste pour l'étudiant à signifier au Collège, dans les délais prescrits, son intention d'interrompre sa participation à son cours. **L'abandon tacite** correspond à un désintéressement plus ou moins progressif des activités pédagogiques qui incite l'étudiant à quitter son cours sans communiquer sa décision. Il est apparu plausible aux enseignants consultés qu'un étudiant qui obtient un note finale inférieure à 40% appartient à cette dernière catégorie d'abandon. Les **tableaux 20 et 21** présentent les moyennes aux questionnaires de motivation et de perception de compétence obtenues par les catégories abandon officiel, abandon tacite et persistance. On y retrouve aussi les résultats de comparaisons multiples (selon la méthode S.N.K.) entre ces moyennes lorsque l'analyse de variance révèle une différence statistiquement significative entre elles. Les signes ">" (plus grand) et "<" (plus petit) indiquent le sens du résultat d'une comparaison multiple. Si les

Tableau 20

Différences en début de session entre les catégories persistance, abandon officiel et abandon tacite aux questionnaires Sigles de motivation scolaire et Orientation intrinsèque et extrinsèque des étudiants

	Catégorie abandon officiel (N=61)	Catégorie abandon tacite (N=69)	Catégorie persistance (N=954)
Sigles de motivation scolaire:			
intrinsèque*	< 11,38	< 12,02	> 12,54
extrinsèque autodéterminée	_ 29,76	_ 30,17	_ 31,30
extrinsèque non autodéterminée	_ 22,10	_ 21,51	_ 22,01
Amotivation*	_ 4,75	> 4,71	< 4,15
Orientation intrinsèque et extrinsèque des étudiants:			
intrinsèque	_ 30,73	_ 30,47	_ 32,10
extrinsèque*	> 24,72	< 21,73	< 22,27

* p<.05, ** p<.005

comparaisons multiples avaient fait ressortir plus d'une différence entre les moyennes, il y aurait eu ,comme nous pourrons l'observer dans des tableaux subséquents,autant de lignes composées de signes ">" et "<" qu'il y aurait eu de différences entre les moyennes.

Les résultats du **tableau 20**, d'une part, mettent en évidence la complémentarité des deux questionnaires de motivation, et d'autre part, limitent la portée des premières conclusions sur la motivation extrinsèque et nuancent celles qui concernent l'amotivation. Ainsi, seule l'échelle intrinsèque du questionnaire SMS fait ressortir une différence entre les trois catégories d'abandon. Cependant, ce résultat confirme que c'est l'ensemble des **étudiants qui persistent** dans leur cours qui expriment un niveau de motivation intrinsèque supérieur à celui de chacune des sous-catégories d'abandon prise isolément. Dans le cas de la motivation extrinsèque autodéterminée, la subdivision de la catégorie abandon met en évidence l'importance de la variance interne dans les catégories abandon officiel et abandon tacite puisque aucune différence statistiquement significative n'apparaît plus entre ces trois catégories. L'échelle extrinsèque non autodéterminée du questionnaire SMS ne présentait pas de différence dans l'analyse globale et n'en présente pas plus maintenant. Toutefois, l'échelle extrinsèque du questionnaire OIEE révèle que les étudiants de la catégorie **abandon officiel** manifestent un niveau de motivation extrinsèque qui est supérieur, non seulement à celui des étudiants de la catégorie persistance, mais également supérieur au niveau des étudiants de la catégorie abandon tacite. Enfin, si la motivation extrinsèque apparaît maintenant le propre de la catégorie abandon officiel, la subdivision de la catégorie abandon indique également que l'amotivation est, quant à elle, caractéristique de la catégorie **abandon tacite**.

Quant à la perception de compétence, on peut voir au **tableau 21** que ce sont les étudiants de la catégorie **abandon officiel** qui se perçoivent relativement moins compétents sur le plan cognitif et en français que leurs

Tableau 21

Différences en début de session entre les catégories persistance, abandon officiel et abandon tacite au questionnaire Perception de compétence

	Catégorie abandon officiel (N=61)	Catégorie abandon tacite (N=69)	Catégorie persistance (N=954)
Perception de compétence:			
cognitive**	< 32,97	_ 35,04	> 36,15
en français*	< 28,48	_ 31,04	> 30,93
sociale*	_ 29,65	> 31,04	< 28,82
générale	_ 33,10	_ 35,13	_ 34,57

* p<.05, ** p<.005

camarades de la catégorie persistance. Les étudiants de la catégorie **abandon tacite**, non seulement ne se perçoivent pas moins compétents cognitivement et en français, mais ils sont aussi les seuls à se percevoir plus compétents socialement que les étudiants de la catégorie persistance. Par rapport à la compétence générale, il n'apparaît aucune différence entre les trois catégories étudiées.

Ces résultats réunissent suffisamment d'indications pour nous permettre de penser que le regroupement des étudiants qui abandonnent leur

cours en deux catégories distinctes correspond effectivement à deux populations différentes. Les étudiants de la catégorie **abandon officiel**, avec leurs résultats inférieurs à l'échelle intrinsèque du questionnaire S.M.S., de même qu'aux échelles de compétence cognitive et en français, présentent un profil motivationnel qui est à l'antipode de la définition de la motivation intrinsèque proposée par la théorie de l'évaluation cognitive. Cette conclusion est d'ailleurs confirmée par le fait qu'ils manifestent au questionnaire QEIE un niveau de motivation extrinsèque plus élevé que ceux des catégories abandon tacite et persistance. Les étudiants de la catégorie **abandon tacite** ont également un profil motivationnel qui leur est propre. En effet, ils allient à un niveau supérieur d'amotivation, des niveaux de perception de compétence cognitive et en français qui ne sont pas inférieurs à ceux de la catégorie persistance, et un niveau de perception de compétence sociale supérieur à celui de la catégorie persistance. La présence de ces éléments paradoxaux soulève la question du rôle de la perception de compétence dans le phénomène de l'abandon tacite. Est-ce la perception de compétence des étudiants qui abandonnent tacitement qui les fait persévérer dans leur cours au-delà de la date d'abandon officiel, en dépit de leur amotivation ? Si tel était le cas, on pourrait parler d'une surévaluation qui empêche une prise de décision lucide et efficace. Par ailleurs, existe-t-il un lien entre un niveau d'amotivation élevé et une perception de compétence sociale également supérieure? N'y aurait-il pas là un jeu de compensation visant à maintenir l'équilibre général de l'individu ? L'absence de différence entre les trois catégories d'analyse par rapport à la compétence générale incite provisoirement à répondre affirmativement à cette question.

Comparaisons entre quatre niveaux de rendement scolaire

Tout comme la subdivision de la catégorie abandon a permis de faire ressortir la présence de deux populations distinctes à l'intérieur de celle-ci, on peut également s'attendre à ce que la fragmentation de la catégorie persistance vienne aussi nuancer les premières conclusions.

Le **tableau 22** présente les comparaisons des résultats aux questionnaires **Styles de motivation scolaire** (SMS) et **Orientation intrinsèque et extrinsèque des étudiants** (OIEE) en fonction de quatre niveaux de rendement scolaire. Ces quatre catégories sont: l'abandon du cours, incluant l'abandon officiel et l'abandon tacite, avec les réserves que ce regroupement exige; échec, lorsque les résultats se situent entre 40% et 59%; réussite moyenne, pour des résultats entre 60% et 79%; et réussite supérieure, pour des résultats de 80% et plus. On peut observer qu'il n'y a pas de différence statistiquement significative entre le niveau de **motivation intrinsèque** des étudiants qui abandonnent leur cours et ceux qui le réussissent moyennement, tant au questionnaire SMS qu'au questionnaire OIEE. Dans les deux cas, ce sont les étudiants qui réussissent leur cours de façon supérieure qui se distinguent de tous les autres par un niveau de motivation intrinsèque plus élevé. C'est donc la présence de cette dernière sous-catégorie à l'intérieur de la catégorie persistance qui donnaient faussement l'impression que tous les étudiants qui persistent possèdent un niveau de motivation intrinsèque supérieur aux étudiants de la catégorie abandon.

Tableau 22

Comparaisons des résultats aux questionnaires Styles de motivation scolaire et Orientation intrinsèque et extrinsèque des étudiants en fonction de quatre niveaux de rendement scolaire

Questionnaires	Rendement scolaire			
	abandon (N=133)	échec (N=55)	réussite moyenne (N=676)	réussite supérieure (N=220)
Styles de motivation scolaire:				
intrinsèque*	< 11,73	_ 11,96	< 12,35	> 13,22
extrinsèque* autodéterminée	< 29,85	< _ 29,18	_ > 31,25	> 32,04
extrinsèque non autodéterminée	_ 21,75	_ 21,72	_ 22,19	_ 21,54
Amotivation*	> _ 4,71	_ 4,36	< > 4,23	< < 3,87
Orientation intrinsèque et extrinsèque des étudiants:				
intrinsèque**	< 30,59	< 29,27	< 31,75	> 33,93
extrinsèque**	> 23,02	_ 21,65	> 22,75	< 21,04

* p<.05, ** p<.005

La **motivation extrinsèque non autodéterminée** du questionnaire SMS ne donne lieu à aucune différence entre les quatre catégories de rendement scolaire. Tous les étudiants tiennent donc compte à des niveaux équivalents de la pression externe ou interne dans la régulation de leurs comportements scolaires qui sont motivés extrinsèquement.

L'échelle extrinsèque du questionnaire QIEE, quant à elle, permet de différencier la catégorie réussite supérieure des autres catégories de rendement scolaire à l'exception de la catégorie échec, dans laquelle le nombre plus restreint de sujets et la variance interne n'ont pu faire ressortir de différence significative. La catégorie réussite supérieure se caractérise donc par un niveau de motivation extrinsèque plus bas. On doit aussi observer que l'échelle extrinsèque du questionnaire QIEE ne mesure pas la même chose que l'échelle extrinsèque non autodéterminée du questionnaire SMS, et de plus elle s'avère plus sensible à détecter une différence que la seconde.

En ce qui concerne l'échelle de **motivation extrinsèque autodéterminée** les deux différences observées apparaissent complémentaires. D'une part, la catégorie réussite supérieure atteint un niveau plus élevé que ceux des catégories abandon et échec, et d'autre part, la catégorie réussite moyenne présente également un niveau supérieur à la catégorie abandon, de sorte que tous les étudiants qui réussissent ont un niveau de motivation extrinsèque autodéterminée supérieur à la catégorie abandon. L'autodétermination dans un comportement motivé extrinsèquement possède donc un pouvoir de discrimination plus général auprès de la population étudiante que la motivation intrinsèque elle-même.

Les résultats par rapport à l'**amotivation** donnent lieu à une observation générale et à une observation particulière. Premièrement, les étudiants de la catégorie abandon manifestent un niveau d'amotivation qui est supérieur à ceux des étudiants des deux catégories de réussite. Deuxièmement, même chez les étudiants qui réussissent, il y a une différence significative entre la catégorie réussite supérieure et la catégorie réussite moyenne.

Les étudiants de la catégorie réussite supérieure ont donc à la fois le niveau de motivation intrinsèque le plus élevé et le niveau d'amotivation le plus bas. À l'opposé, les étudiants de la catégorie abandon ont un niveau d'amotivation plus élevé et un niveau de motivation extrinsèque autodéterminée plus bas que tous les étudiants qui réussissent. Quant aux étudiants de la catégorie échec, ils ne se distinguent pas par rapport à aucune échelle de motivation des étudiants de la catégorie abandon. On ne peut donc rien affirmer sur la ressemblance ou la dissemblance de ces deux groupes d'étudiants.

Par rapport au questionnaire **Perception de compétence**, dont les résultats sont présentés au **tableau 23**, les données pour l'échelle de **compétence en français**, tout comme celles de l'échelle de motivation intrinsèque , indiquent que ce ne sont pas toutes les sous-catégories de la catégorie persistance qui atteignent un niveau de perception supérieur à la catégorie abandon, mais uniquement la catégorie réussite supérieure. Encore ici on constate le phénomène de masquage des résultats véritables qu'introduit l'utilisation d'une catégorie trop large. Rappelons aussi que le niveau inférieur de la catégorie abandon est en fait le propre de la sous-catégorie abandon officiel.

On peut également poursuivre un certain parallèle avec l'échelle de motivation extrinsèque autodéterminée dans le cas de la **compétence cognitive**. En effet, l'échelle de compétence cognitive possède elle aussi, de toutes les échelles de compétence, le pouvoir discriminant le plus général, en ce sens que ce sont les deux catégories de réussite qui manifestent un niveau de perception supérieur à celui de la catégorie abandon. Il faut remarquer, de plus, premièrement que les étudiants de la catégorie réussite supérieure

Tableau 23

Comparaisons de résultats au questionnaire Perceptiondecompétence en fonction de quatre niveaux de rendement scolaire

Questionnaires	Rendement scolaire			
	abandon (N=133)	échec (N=55)	réussite moyenne (N=676)	réussite supérieure (N=220)
Perceptiondecompétence				
cognitive*	<	<	<	>
	<	_	>	
	34,09	34,03	35,63	38,31
en français*	<	<	<	>
	29,86	29,47	30,28	33,31
sociale*	>	_	<	_
	30,38	27,96	28,72	29,30
générale	_	_	_	_
	34,08	33,54	34,55	34,93

* p<.05

expriment un niveau de perception de compétence cognitive supérieur aux étudiants de toutes les autres catégories de rendement scolaire, et deuxièmement, que la différence avec la catégorie abandon concerne encore ici la sous-catégorie abandon officiel.

Alors qu'il n'y a pas de différence entre les quatre catégories de rendement scolaire par rapport à l'échelle **compétence générale** ou estime de soi, les résultats à l'échelle de perception de **compétence sociale** apportent à leur tour deux nuances intéressantes. Ainsi, d'une part, ce n'est que la catégorie réussite moyenne qui présente un niveau de perception

inférieur à la sous-catégorie abandon tacite, et d'autre part, il n'apparait aucune différence entre cette dernière catégorie et les catégories réussite supérieure et échec. Dans le cas de la catégorie réussite supérieure, il est intéressant de noter que des étudiants qui possèdent des hauts niveaux de perception de compétence congitive et en français, manifestent également un niveau de perception de compétence sociale élevé. Quant aux étudiants de la catégorie échec, ils obtiennent la moyenne la plus basse sur cette échelle, on peut donc supposer, dans leur cas, que l'absence de différence statistique significative avec la catégorie abandon tient à l'importance de la variance interne et au nombre relativement peu élevé de sujets dans cette catégorie.

Attitudes des professeurs et perception du climat de la classe par les étudiants

L'hypothèse 2 qui tentait de transposer au collégial la relation observée au primaire entre l'attitude du professeur et les caractéristiques motivationnelles de l'étudiant était hasardeuse à deux égards. Premièrement, bien que la présente recherche porte sur 36 groupes d'étudiants, elle n'implique la participation que de 16 professeurs au lieu de 35 dans l'étude de Deci et al. (1981). Le nombre plus réduit de professseurs accentue nécessairement l'importance des différences individuelles. De plus , chaque professeur ayant en moyenne plus de deux groupes pour un numéro de cours donné, on peut également considérer que son influence risque d'être plus

diluée sur le nombre d'étudiants auquel il enseigne que si elle était concentrée sur deux fois moins d'étudiants, comme c'est le cas au primaire. Deuxièmement, comme on s'en était déjà expliqué dans les préambules à la formulation des objectifs et hypothèses, tout le contexte de l'intervention du professeur en classe diffère entre le collégial et le primaire. Le professeur du collégial n'est qu'un des six enseignants auquels l'étudiant a à faire durant une semaine. De plus, son intervention s'étale sur trois heures dans toute la semaine de l'étudiant. Ainsi, n'est-il pas étonnant de constater que globalement les résultats des corrélations entre les mesures des attitudes des professeurs et celles des caractéristiques motivationnelles de l'ensemble des étudiants sont pratiquement nuls.

Ceci pourrait être considéré comme une infirmation cuisante et définitive de l'hypothèse 2. Toutefois ce serait ignorer les ressources que peut offrir une analyse plus détaillée des résultats. En effet, la simple séparation des résultats des professeurs de part et d'autre de la médiane, pour former un groupe à niveau élevé et un à niveau faible pour chaque attitude, permet d'observer un résultat surprenant. L'analyse de variance à deux dimensions, 2 (attitude de contrôlante) X 2 (attitude informationnelle), pour la motivation intrinsèque de l'ensemble des étudiants (échelle intrinsèque du questionnaire QIEE) fait ressortir un résultat paradoxal. Ainsi, on obtient un effet principal significatif pour l'attitude contrôlante dans le sens opposé de nos attentes. En contradiction apparente avec la théorie c'est l'attitude contrôlante des professeurs qui fait s'accroître la motivation des étudiants quand elle passe d'un niveau faible à élevé. Un tel effet ne se retrouve pas pour l'attitude informationnelle. Ce résultat à lui seul devrait nous mettre en garde contre la distinction quelque peu manichéenne des attitudes des professeurs faite par Deci et Ryan qui, voulant mettre tout le

bien d'un côté le retrouve de l'autre. Il faudrait probablement mieux opérationnaliser le concept d'attitude favorable à l'autonomie et surtout considérer de façon plus nuancée le concept d'attitude contrôlante. Dans le concept de contrôle il faudrait certainement distinguer deux aspects ou deux degrés: un aspect excessif qui s'apparenterait sur la forme à l'autoritarisme, à l'intransigeance, et sur le contenu à la rigidité arbitraire; et un aspect d'encadrement pédagogique prenant la forme d'un directivisme responsable et éclairé consistant à offrir à l'étudiant une démarche progressive qui le guide vers la compétence et l'autonomie. Cette deuxième notion de contrôle inclue donc, mais de façon graduelle, le concept d'attitude informationnel. Il y aurait fort à parier que c'est cette perception par les étudiants de l'attitude contrôlante qui explique les résultats que nous venons d'observer.

L'hypothèse 2.2 prédisait que la perception du climat par les étudiants serait reliée aux variables motivationnelles de la même manière que l'attitude des professeurs. On vient de voir que nos résultats ne sont pas en accord avec l'aspect du modèle théorique retenu qui concerne les professeurs. L'hypothèse 2.2 impliquait une correspondance entre la perception par les étudiants du climat induit par le professeur en classe et l'attitude qu'il s'attribue lui-même par ses réponses au questionnaire. Dans ce cas-ci les résultats sont sans équivoque puisque les corrélations entre l'attitude des professeurs et le climat dans la classe sont pratiquement nulles, les coefficients r de Pearson vont de -.024 à -.059. De deux choses l'une, ou bien les étudiants ne parviennent pas à percevoir correctement le climat de la classe, ou bien le questionnaire qui s'adresse aux professeurs est trop empreint de "désirabilité sociale" ou d'autres biais qui viennent fausser la réalité. Premièrement, on voit mal pourquoi des étudiants encore plus expérimentés que ceux du primaire ne percevraient pas aussi bien que ces

derniers le climat induit par leur professeur. Deuxièmement, la loi des nombres joue en faveur des étudiants, l'évaluation moyenne qu'ils font ne peut pas être entièrement dépourvue d'une certaine objectivité, ne serait-ce que la réalité de l'effet d'une perception, sans préjuger de l'attitude réelle ou des intentions des professeurs. Quant à l'attitude des professeurs telle que mesurée par notre questionnaire, on a vu que, même si on ne peut pas retrouver son influence quand les mesures sont continues, le regroupement des cas extrêmes fait ressortir un effet significatif de l'attitude contrôlante sur la motivation intrinsèque. Par ailleurs, même si l'attitude du professeur en classe sera toujours en soi un sujet délicat à étudier, et même si un questionnaire peut toujours être amélioré, il n'est pas certain que ce soit là la voie la plus prometteuse à emprunter. À cet égard, l'approche de Deci et Ryan à l'aide de situations à résoudre, s'apparentant à une approche projective, était sans doute plus habile, bien que dans le cadre de la présente recherche nous l'ayons jugée moins praticable.

Si nous sommes justifiés de croire qu'il y a une réalité groupale derrière la perception d'un climat plutôt que d'un autre, l'hypothèse 2 reçoit des éléments de confirmation dans l'analyse des corrélations entre les résultats à la perception du climat et ceux des styles de motivation. Ainsi comme on peut l'observer à la section Description et analyse des instruments de mesure aux **tableaux 14 et 15**, il existe des corrélations positives entre la perception d'un climat informationnel et les échelles intrinsèque du questionnaire OIEE (r= .32, p= .000), intrinsèque (r= .33, p= .000) et extrinsèque autodéterminée (r= .36, p= .000) du questionnaire SMS. Les résultats indiquent donc la tendance pour l'ensemble des étudiants à être plus motivés intrinsèquement quand le climat de la classe est davantage informationnel. Fait intéressant à observer à titre d'indications sur la nature

des échelles de nos deux questionnaires de motivation, l'échelle extrinsèque autodéterminée est corrélée au même degré que l'échelle intrinsèque du questionnaire SMS et que l'échelle intrinsèque du questionaire QIEE à un climat informationnel. On peut donc conclure, premièrement, que l'échelle intrinsèque inspirée de Harter (QIEE) inclue sans le distinguer le facteur d'autodétermination postulé par la théorie de Deci et Ryan, et deuxièmement, que tant dans l'échelle intrinsèque qu'extrinsèque autodéterminée du questionnaire SMS, c'est le facteur d'autodétermination qui est prépondérant relativement à l'aspect informationnel d'une situation pédagogique.

Les **tableaux 14 et 15** indiquent également que le climat d'autonomie est corrélé négativement avec l'échelle extrinsèque du questionnaire QIEE (r=-.34, p=.000), l'échelle extrinsèque non autodéterminée (r=-.29, p=.000) et l'échelle amotivation (r=-.20, p=.000) du questionnaire SMS. Ces corrélations négatives indiquent que moins il y a d'autonomie, c'est-à-dire plus il y a de contrôle dans son sens restrictif, plus on observe de motivation extrinsèque non autodéterminée et, à un degré un peu moindre, d'amotivation. Encore ici le parallélisme entre les léchelles de nos deux questionnaires permet de croire que l'échelle extrinsèque du questionnaire QIEE se caractériserait par l'absence d'autodétermination. La suggestion voulant que ce soit l'absence d'autonomie qui est reliée positivement à la motivation extrinsèque non autodéterminée, trouve une confirmation indirecte dans l'analyse des corrélations entre les échelles du questionnaire **Climat dans la classe** et celles du questionnaire **Perception de compétence** .Alors que les perceptions de compétence cognitive et en français sont constamment associées positivement dans nos résultats à la motivation intrinsèque, on note une corrélation positive de .34 (p=.000) entre le climat informationnel et la compétence cognitive et une

corrélation de .22 (p=.000) entre le climat d'autonomie et la compétence en français. On pourrait penser qu'un climat d'autonomie diminue la motivation extrinsèque non autodéterminée, mais que l'épanouissement de la motivation extrinsèque autodéterminée et de la motivation intrinsèque ne peut se produire que dans un climat informationnel.

Profil motivationnel en fonction du sexe et du programme d'étude

La poursuite de l'analyse des résutats aux questionaires de motivation et de perception de compétence en fonction des catégories de rendement scolaire, en regard des différences entre garçons et filles à l'intérieur de chacune des ces catégories, suggèrent deux remarques générales. Premièrement, comme on peut le constater aux **tableaux 24 et 25**, les différences se révèlent plus fréquemment dans la **catégorie réussite moyenne** que dans les trois autres catégories de rendement scolaire. Effectivement, tant pour les types de motivation que pour les domaines de compétence, les garçons et les filles qui éprouvent des difficultés scolaires (échecs et abandons) et ceux qui réussisent à un niveau supérieur se ressemblent entre eux, dans l'ensemble, à l'intérieur de leur catégorie respective, par rapport aux caractéristiques mesurées. Deuxièmement, la comparaison entre garçons et filles donne lieu à un profil motivationnnel différencié.

Tableau 24

Comparaisons des résultats entre garçons et filles aux questionnaires Styles de motivation scolaire et Orientation intrinsèque et extrinsèque des étudiants en fonction de quatre niveaux de rendement scolaire

Questionnaires	Rendement scolaire			
	abandon (N=133)	échec (N=55)	réussite moyenne (N=676)	réussite supérieure (N=220)
Styles de motivation scolaire				
intrinsèque	11,12/12,32	11,05/12,46	G<F* 11,85/12,65	12,69/13,43
extrinsèque autodéterminé	29,03/30,64	29,40/29,06	G<F** 30,41/31,76	G<F* 30,69/32,57
extrinsèque nonautodéminé	21,73/21,78	21,75/21,71	22,64/21,93	22,39/21,22
Amotivation	G>F* 5,23/4,22	5,00/4,00	G>F** 4,63/4,01	G>F* 4,31/3,70
Orientation intrinsèque et extrinsèque des étudiants				
intrinsèque	30,78/30,39	30,45/28,60	32,01/31,59	34,05/33,89
extrinsèque	22,73/23,31	22,75/21,03	G>F** 23,74/22,18	21,60/20,83

*p<.05, **p<.005

Ainsi on peut voir au **tableau 24** que dans la catégorie réussite moyenne, qui regroupe 62% de l'échantillon, les **filles** se manifestent plus motivées intrinsèquement et plus autodéterminées dans leurs motivations extrinsèques que les garçons. La même tendance favorable aux filles se

Tableau 25

Comparaisons des résultats entre garçons et filles au questionnaire
Perception de compétence
en fonction de quatre niveaux de rendement scolaire

Questionnaires	Rendement scolaire			
	abandon (N=133)	échec (N=55)	réussite moyenne (N=676)	réussite supérieure (N=220)
Perception de compétence				
cognitive	G>F* 24,02/22,40	— 22,45/22,89	— 24,40/23,70	— 25,44/25,29
en français	— 20,78/22,13	— 19,15/22,03	G<F** 20,63/22,32	— 23,76/24,28
sociale	— 16,55/16,17	— 14,89/14,54	G>F* 16,03/15,01	— 16,23/15/10
générale	— 24,12/24,09	— 23,55/23,91	G>F* 24,75/23,65	— 24,48/24,59

*p<.05, **p<.005

se confirme également dans la catégorie réussite supérieur pour ce qui concerne la motivation extrinsèque autodéterminée. Quant aux **garçons**, c'est par rapport à l'amotivation et à l'échelle extrinsèque du questionnaire QIEE qu'ils atteignent des niveaux plus élevés que les filles. L'expression de l'amotivation apparaît même comme un trait général chez les garçons puisqu'on retrouve pour eux un niveau plus élevé aussi bien dans la catégorie réussite supérieure, que dans la catégorie abandon. Ces différences entre garçons et filles aux questionnaires de motivation indiquent d'une part, que même chez les filles qui réusssisent moyennement, on retrouve des caractéristiques qui sont associées à un rendement scolaire supérieur, et d'autre part, que les garçons, eux, présentent des caractéristiques davantage

propres aux étudiants qui abandonnent . Le **tableau 25** qui présente les différences entre garçons et filles par rapport aux échelles du questionnaire **Perception de compétence** permet lui aussi d'observer une différenciation en fonction du sexe. Ainsi, à l'intérieur de la catégorie réussite moyenne, ce sont les **filles** qui se perçoivent plus compétentes dans le domaine intellectuel (l'échelle compétence en français étant une échelle congnitive spécifique), alors que les **garçons** se reconnaissent plus de compétence sociale et un plus haut niveau d'estime de soi (échelle de compétence générale). Il y a un exception dans la catégorie abandon où ce sont les garçons qui se perçoivent plus compétents cognitivement que les filles. Toutefois comme on a déjà proposé que les étudiants de la catégorie abandon surévalueraient leur compétence, ce dernier résultat donne à penser que cette tendance est simplement plus marquée chez les garçons que chez les filles.

La comparaison entre les étudiants du **secteur général** et du **secteur professionnel** par rapport à nos instruments de mesure donne toujours des résultats qui sont favorables aux premiers. C'est ainsi que pour les caractéristiques motivationnelles associées à la persistance et à la réussite dans un cours de français obligatoire, comme la motivation intrinsèque (X_1=12,72, X_2=12,16, p<.05), la motivation extrinsèque autodéterminée (X_1=31,53, X_2=30,75, p<.05), la perception de compétence cognitive (X_1=37,40, X_2=34,49, p<.005) et la perception de compétence en français (X_1=32,63, X_2=29,06, p<.005), le **secteur général** obtient toujours un résultat significativement plus élevé que le secteur professionnel. Le **secteur profesionnel** n'a un niveau plus élevé que par rapport à l'échelle d'amotivation (X_1=4,03, X_2=4,40, p<.005). On peut toutefois penser que les

résultats auraient pu être différents si les mesures avaient été prises par rapport à un cours de concentration du secteur professionnel.

Sexe et secteur d'étude: interaction ou effets indépendants

Puisque les filles constituent 63,1 pour cent de notre échantillon et qu'elles représentent 69,4 pour cent des étudiants du secteur général, on peut se demander, à juste titre, si ce n'est pas leur présence uniquement qui produirait les différences entre les deux secteurs d'étude. Une analyse de variance à deux dimensions 2 (sexe) X 2 (secteur d'étude) pour nos différents résultats permet de savoir si les différences observées résultent de l'interaction des deux facteurs ou si l'effet de l'un ou l'autre de ces facteurs se fait sentir de façon indépendante. Ainsi, en prenant en considération l'ensemble des participants, on obtient un effet principal pour le **facteur sexe** dans les cas de la motivation intrinsèque ($F(1,1047)=12.97$, $p<.000$), de la motivation extrinsèque autodéterminée ($F(1,1083)=12.28$, $p<.000$), de l'amotivation ($F(1,1083)=28.90$, $p<.000$) et de la perception de compétence cognitive ($F(1,1047)=15.37$, $p<.000$). Ces résultats permettent donc d'affirmer qu'il y a des différences réelles et générales entre filles et garçons par rapport aux échelles mentionnées. Dans le cas du **secteur d'étude**, on retrouve également un effet principal pour les résultats concernant la motivation intrinsèque ($F(1,1047)=64.22$, $p<.03$), l'amotivation ($F(1,1083)=4,76$, $p<.02$), la perception de compétence cognitive ($F(1,1047)=50,68$, $p<.000$) et pour la perception de compétence en français ($F(1,1047)=63,37$, $p<.000$). Les variables secteur d'étude et sexe ont un effet d'interaction significatif que pour la perception de comptence cognitive ($F(1,1047)=4.36$, $p<.03$). Il ne faut toutefois pas perdre de vue que ces résultats concernent des étudiants qui débutent leur première session au

cégep. Qu'arriverait-il de ces résultats si on mesurait des étudiants qui sont à leur quatrième session ?

Les effets du premier mois d'étude au cégep

On se rappellera que les mêmes questionnaires ont été administrés aux étudiants à deux reprises: à la première semaine et à la cinquième semaine de la première session. Le **tableau 26** permet d'observer, par rapport aux questionnaires de motivation, l'effet du premier mois de cours sur des étudiants qui débutent au cégep à l'intérieur de chacune des quatre catégories de rendement scolaire. On constate à l'échelle **amotivation** du questionnaire **Styles de motivation scolaire** que les étudiants de la **catégorie abandon**, qui dès le début de la session possèdent déjà le niveau plus élevé sur cette échelle, voient à l'intérieur d'un mois leur degré d'amotivation s'accroître de façon significative. Ce résultat indique que pour ces étudiants, et particulièrement pour la sous-catégorie abandon tacite comme on a vu au tableau 20, les choses se détériorent rapidement.

Dans les cas des **catégories échec et réussite moyenne** c'est par rapport aux deux échelle du questionnaire **Orientation intrinsèque et extrinsèque des étudiants** qu'on observe des changements significatifs. La diminution du niveau de motivation extrinsèque non autodéterminée des étudiants de la catégorie réussite moyenne pourrait expliquer en partie le fait qu'ils persistent dans leur cours. De plus, il est réconfortant de constater que le fait de persévérer dans un cours, et cela même pour les étudiants qui vont éventuellement l'échouer, entraîne, au moins à l'intérieur du premier mois, une augmentation de leur motivation intrinsèque. Il faudrait évidemment vérifier si cette acquisition se maintient jusqu'à la fin de la

Tableau 26

Comparaisons des résultats entre le début de la session (temps A) et après un mois de cours (temps B) aux questionnaires Styles de motivation scolaire et Orientation intrinsèque et extrinsèque des étudiants en fonction de quatre niveaux de rendement scolaire

Questionnaires	Rendement scolaire			
	abandon (N=60)	échec (N=43)	réussite moyenne (N=580)	réussite supérieure (N=203)
Styles de motivation scolaire:				
intrinsèque	–	–	–	–
	12,27/11,76	11,95/11,02	12,31/12,15	13,29/13,23
extrinsèque autodéterminée	–	–	–	A<B*
	30,02/29,94	29,69/29,84	31,26/31,24	32,19/32,73
extrinsèque nonautodéterminée	–	–	–	–
	22,00/22,78	21,11/20,78	22,39/22,40	21,65/21,81
Amotivation	A<B*	–	–	–
	4,59/5,46	3,93/4,34	4,21/4,34	3,89/3,77
Orientation intrinsèque et extrinsèque des étudiants				
intrinsèque	–	A<B*	A<B**	–
	30,81/31,44	29,64/31,30	31,46/32,55	34,11/34,57
extrinsèque	–	–	A>B**	A>B*
	22,34/23,47	21,63/22,63	22,70/21,69	21,27/20,47

*p<.05, **p<.005

session. Si tel était le cas, et s'il y avait même un effet de généralisation de cette attitude à d'autres cours, on serait alors justifié,au lieu d'insister sur les procédures d'abandon, d'encourager la persévérance dans un cours quitte à ce que l'étudiant soit confronté à l'échec.

Les étudiants de la **catégorie réussite supérieure** manifestant dès le début de la session un niveau de motivation intrinsèque plus élevé que toutes les autres catégories de rendement scolaire, il y avait relativement peu de chance de la voir s'accroître significativement. Toutefois, on peut observer de façon cohérente que leur motivation extrinsèque autodéterminée augmente à l'intérieur de ce premier mois pendant que leur motivation extrinsèque non autodéterminée diminue.

Par rapport au questionnaire **Perception de compétence** c'est sur les échelles cognitive et sociale, comme on peut le voir au **tableau 27**, que s'observent des changements avec le passage du temps. Les **catégories abandon et réussite moyenne** connaissent une baisse significative de perception de **compétence cognitive** entre la première et la cinquième semaine de cours. Il est raisonnable de croire que cette diminution de perception de compétence cognitive correspond à une adaptation normale au passage d'un ordre d'enseignement à un autre. Les moyennes au temps B, pour cette échelle, sont d'ailleurs parfaitement ordonnées en fonction du rendement scolaire (32,54; 33,82; 34,86 et 37,95). A première vue, on comprend aisément que le score des étudiants qui réussissent le mieux ne diminue pas, on s'explique plus difficilement qu'il en soit également ainsi

Tableau 27

Comparaisons des résultats entre le début de la session (temps A) et après un mois de cours (temps B) au questionnaire Perceptiondecompétence en fonction de quatre niveaux de rendement scolaire

Questionnaires	Rendement scolaire			
	abandon (N=60)	échec (N=43)	réussite moyenne (N=580)	réussite supérieure (N=203)
Perceptiondecompétence				
cognitive	A>B** 34,37/32,54	— 34,82/33,82	A>B** 35,67/34,86	— 38,45/37,96
enfrançais	— 30,26/29,81	— 30,40/30,42	— 30,12/30,23	— 33,31/33,02
sociale	— 30,54/31,05	A<B** 28,02/30,48	A<B** 28,61/29,60	— 29,45/29,86
générale	— 33,84/32,60	— 33,98/33,89	— 34,53/34,15	— 34,93/35,08

*p<.05, **p<.005

pour ceux qui vont connaître un échec. Ceci, d'autant plus, que ceux qui réussissent moyennement, eux, s'évaluent moins compétents cognitivement au temps B qu'au temps A. Serait-ce que les étudiants qui persistent tout en échouant ressentent de façon moins aigue ou perçoivent moins clairement, durant leur premier mois de cours, la nécessité d'ajuster leur performance à la baisse de leur perception de compétence cognitive?

L'augmentation de la perception de **compétence sociale** dans le cas des **catégories échec et réussite moyenne**, dans le même laps de temps, indique que la dimension sociale joue un rôle important dans l'adaptation au cégep. En effet, tous les étudiants qui persistent, même ceux

qui vont vers l'échec, connaissent une augmentation significative de leur niveau de perception de compétence sociale. Sur cette échelle, le niveau des étudiants de la catégorie réussite supérieure étant déjà élevé au temps A, laissait peu de place pour une augmentation significative. Quant aux étudiants de la catégorie abandon, on a déjà souligné le caractère intriguant du niveau élevé de leur perception de compétence sociale au temps A, qui se maintient également au temps B. Toutefois, on peut se demander pourquoi, chez ces derniers, la diminution de perception de compétence cognitive ne s'accompagne pas d'une hausse symétrique de la perception de compétence sociale, comme c'est le cas pour les étudiants de la catégorie réussite moyenne. Serait-ce dû au fait que, dès le début de la session, ils utilisent la fonction compensatoire de la perception de compétence sociale à un niveau tellement élevé qu'ils en épuisent les ressources équilibrantes observées même chez les étudiants de la catégorie échec? Ou bien, autre possibilité, chez les étudiants en difficulté d'apprentissage, la possibilité d'une amélioration significative de leur perception de compétence sociale est-elle plus importante, en regard de la persistance scolaire, que son niveau initial?

Résumé et conclusions

La comparaison globale entre les étudiants qui abandonnent et ceux qui persistent confirme en grande partie l'hypothèse 1 que nous avons déduite de la théorie de l'évaluation cognitive. D'une part, des niveaux de motivation intrinsèque, de perception de compétence cognitive et de motivation extrinsèque autodéterminée plus élevés au début de la session sont effectivement associés à la persistance dans un cours obligatoire de Collège 1. D'autre part, un plus haut niveau d'amotivation est relié à l'abandon. Ces variables, conformément à la théorie, semblent donc permettre de prédire, dès la première semaine de cours, la persistance et l'abandon dans un cours. Par ailleurs, on s'attendait à une différence entre ces deux populations par rapport à la motivation extrinsèque non autodéterminée qui n'est pas apparue, et on ne s'attendait pas à une différence favorable aux étudiants qui abandonnent par rapport à la perception de compétence sociale qui elle s'est manifestée.

Il nous a semblé qu'il ne fallait pas se satisfaire de ces premiers résultats, aussi encourageants fussent-ils, mais plutôt tenter de les approfondir en subdivisant nos catégories d'analyse de départ qui, somme toute, sont très larges. La fragmentation de la catégorie abandon en abandon officiel et abandon tacite, de même que celle de la catégorie persistance en trois niveaux de rendement scolaire (échec, réussite moyenne et réussite supérieure) permet effectivement une saisie plus nuancée des réalités motivationnelles que recouvrent ces deux catégories. Ainsi deux profils motivationels distincts apparaissent selon que les étudiants abandonnent officiellement ou tacitement. Les étudiants qui abandonnent officiellement, c'est-à -dire ceux qui respectent les délais de

l'administration de manière à ne pas nuire à leur dossier scolaire, manifestent en début de session un niveau de motivation extrinsèque (probablement non autodéterminée comme les comparaisons entre les échelles de nos deux questionnaires de motivation l'indiquent) plus élevé que celui de l'ensemble des autres étudiants. La partie de l'hypothèse 1 concernant la motivation extrinsèque non autodéterminée qui n'avait pas été confirmée quand tous les étudiants qui abandonnent étaient regroupés en une seule catégorie, reçoit maintenant une confirmation limitée au cas particulier de l'abandon officiel. Le reserrement de notre analyse permet également de constater, qu'à l'intérieur de la catégorie abandon, ce ne sont que les étudiants qui abandonnent officiellement qui se perçoivent moins compétents cognitivement que les étudiants qui persistent dans leurs cours. La théorie de l'évaluation cognitive s'applique donc davantage aux étudiants qui abandonnent officiellement qu'à ceux qui le font tacitement, ainsi on pourrait dire d'eux qu'ils possèdent un profil authentiquement extrinsèque. Le profil motivationnnel des étudiants qui abandonnent tacitement est plus difficilement qualifiable. Ils sont les seuls à avoir un niveau d'amotivation supérieur aux étudiants qui persistent. De plus, dans leur cas, un bas niveau de motivation intrinsèque ne s'accompagne pas d'un haut niveau de motivation extrinsèque, puisqu'ils ne diffèrent pas à cet égard des étudiants qui persistent. Leur niveau de motivation extrinsèque apparait donc contradictoire avec le fait d'être particulièrement amotivé. Leur autre spécificité réside dans l'absence d'un plus bas niveau de perception de compétence cognitive que celui des étudiants qui persistent, et surtout, dans la caractéristique d'être les seuls, parmi les étudiants qui abandonnent, à avoir un niveau de perception de compétence sociale supérieur aux étudiants qui persistent. Il ne fait pas de doute que l'étude des rapports entre les niveaux de perception de compétence et les types

l'administration de manière à ne pas nuire à leur dossier scolaire, manifestent en début de session un niveau de motivation extrinsèque (probablement non autodéterminée comme les comparaisons entre les échelles de nos deux questionnaires de motivation l'indiquent) plus élevé que celui de l'ensemble des autres étudiants. La partie de l'hypothèse 1 concernant la motivation extrinsèque non autodéterminée qui n'avait pas été confirmée quand tous les étudiants qui abandonnent étaient regroupés en une seule catégorie, reçoit maintenant une confirmation limitée au cas particulier de l'abandon officiel. Le reserrement de notre analyse permet également de constater, qu'à l'intérieur de la catégorie abandon, ce ne sont que les étudiants qui abandonnent officiellement qui se perçoivent moins compétents cognitivement que les étudiants qui persistent dans leurs cours. La théorie de l'évaluation cognitive s'applique donc davantage aux étudiants qui abandonnent officiellement qu'à ceux qui le font tacitement, ainsi on pourrait dire d'eux qu'ils possèdent un profil authentiquement extrinsèque. Le profil motivationnnel des étudiants qui abandonnent tacitement est plus difficilement qualifiable. Ils sont les seuls à avoir un niveau d'amotivation supérieur aux étudiants qui persistent. De plus, dans leur cas, un bas niveau de motivation intrinsèque ne s'accompagne pas d'un haut niveau de motivation extrinsèque, puisqu'ils ne diffèrent pas à cet égard des étudiants qui persistent. Leur niveau de motivation extrinsèque apparait donc contradictoire avec le fait d'être particulièrement amotivé. Leur autre spécificité réside dans l'absence d'un plus bas niveau de perception de compétence cognitive que celui des étudiants qui persistent, et surtout, dans la caractéristique d'être les seuls, parmi les étudiants qui abandonnent, à avoir un niveau de perception de compétence sociale supérieur aux étudiants qui persistent. Il ne fait pas de doute que l'étude des rapports entre les niveaux de perception de compétence et les types

d'abandon de cours devrait se poursuivre dans des recherches ultérieures. La relation entre un haut niveau de perception de compétence sociale et un haut niveau d'amotivation chez les étudiants qui abandonnent tacitement nécessiterait particulièrement d'être approfondie davantage avant qu'on puisse se prononcer sur sa véritable signification .

La subdivision de la catégorie persistance en trois niveaux de rendement scolaire, tout en s'approchant davantage des pratiques d'évaluation dans l'enseignement, exige que nous précisions davantage nos premières conclusions concernant la motivation intrinsèque. En fait, un haut niveau de motivation intrinsèque en début de session n'est pas l'apanage de l'ensemble des étudiants qui persistent, comme le donnait à croire la comparaison entre les catégories globales abandon et persistance, mais bien une caractéristique exclusive des étudiants qui atteindront un niveau de réussite supérieur. Les étudiants qui réussissent supérieurement dans leur cours ont aussi en début de session le niveau de motivation extrinsèque (non autodéterminé, questionnaire QIEE) le plus bas et le niveau de perception de compétence cognitive le plus élevé par comparaison à l'ensemble des autres étudiants. Autant on pouvait dire des étudiants qui abandonnent officiellement qu'ils ont un profil de motivation extinsèque, autant les étudiants qui réussissent supérieurement manifestent eux un profil proprement intrinsèque.

Si la motivation intrinsèque se voit enlever son statut de prédicteur général de la persévérance, la motivation extrinsèque autodéterminée et la perception de compétence cognitive sont tout à fait confirmées dans leur capacité de discriminer dès la première semaine de

cours l'ensemble des étudiants qui vont réussir leur cours de ceux qui l'abandonneront. La subdivision de la catégorie persistance permet aussi de nuancer les résultats concernant la perception de compétence sociale. Ainsi, les étudiants qui abandonnent tacitement n'atteignent un niveau de perception de compétence sociale qui n'est supérieur qu'à celui des étudiants qui réussissent moyennement: les étudiants qui réussissent supérieurement ne se perçoivent pas moins compétent socialement que personne d'autre.

Relativement à la première partie de l'hypothèse 2 l'influence de l'attitude des professeurs sur les caractéristiques motivationnelles des étudiants n'a pu être observée que pour les cas extrêmes. Ainsi, en séparant les résultats des professeurs pour l'attitude favorable à l'autonomie et l'attitude contrôlante en deux groupes, de part et d'autre de la médiane, l'analyse de variance pour la motivation intrinsèque révèle un effet principal significatif pour l'attitude contrôlante. Aucun résultat statistiquement significatif n'est apparu pour l'attitude informationnelle. De plus, contrairement aux prévisions théoriques, la motivation intrisèque des étudiants s'accroît lorsque les professeurs manifestent une attitude davantage contrôlante. Le caractère paradoxal de ce résultat remet d'abord en question l'opérationnalisation du concept d'attitude favorable à l'autonomie, et ensuite la conception théorique même qui est sous-jacente à la dichotomisation des attitudes des professeurs. Premièrement, le fait que l'échelle autonomie du questionnaire Attitude des professeurs ne permet aucune discrimination pourrait signifier, soit que le consensus culturel au collégial, à l'égard d'étudiants d'un âge donné, rend les professeurs homogènes sur cette dimension, soit que le conformisme apparent résulte de l'effet pernicieux de la "désirabilité sociale" véhiculée

par la formulation même des énoncés. Deuxièmement, et plus profondément, la conception de deux attitudes opposées chez les professeurs serait factice. En effet, plutôt que deux attitudes antithétiques ou juxtaposées, l'interprétation des résultats suggère un élargissement de la notion d'attitude contrôlante comprise comme une démarche d'encadrement pédagogique assurant à l'étudiant l'atteinte progressive de l'autonomie et de la compétence. Il semble que ce soit dans cette direction qu'une nouvelle recherche sur l'attitude des professeurs devrait être entreprise.

La seconde partie de l'hypothèse 2 postulait, d'une part, un accord entre l'autoévaluation de leurs attitudes par les professeurs et la perception par les étudiants du climat correspondant à ces attitudes, et d'autre part, un effet similaire de ces deux facteurs sur les variables motivationnelles. L'absence totale de correspondance entre l'attitude du professeur et le climat perçu par les étudiants soulève deux questions: premièrement, la question de la confiance qu'on peut avoir dans les réponses des professeurs et des étudiants et, deuxièmement, la question du choix des instruments. L'aspect concernant les professeurs a été touché précédemment. On pourrait ajouter qu'un nombre plus élevé de participants ne pourrait qu'améliorer la fiabilité des statistiques. Cette remarque ne s'applique toutefois pas aux étudiants, et ce qui plus est, leur développement intellectuel et leurs années d'expérience dans le système scolaire ne peuvent que garantir une acuité de perception au moins aussi bonne que celle de leurs camarades du primaire. Quant aux instruments de mesure, deux remarques méthodologiques s'imposent dans la perspective d'une nouvelle recherche. Premièrement, il pourrait être utile de vérifier dans quelle mesure la divergence entre nos résultats et ceux des chercheurs de l'Université de Rochester, n'est pas en partie attribuable à la nature

même des questionnaires employés pour évaluer les attitudes des professeurs. On pourrait comparer l'efficacité relative d'un questionnaire indirect de type projectif employé par Deci et all. (1981), à un questionnaire plus direct, de type auto-évaluation que nous avons utilisé. Deuxièmement, cet aspect de notre recherche aurait pu être simplifié si, au lieu de deux questionnaires, on avait utilisé un seul et même questionnaire pour nos deux populations.

Les mesures du climat perçu dans la classe par les étudiants fournissent des indications plus claires de son influence sur les variables motivationnelles que les résultats sur les attitudes des professeurs. De plus ils indiquent des tendances qui vont dans le sens de nos prédictions théoriques. Ainsi on observe une relation modérément positive entre le climat informationnel et les niveaux de motivation intrinsèque, extrinsèque autodéterminée et la perception de compétence cognitive. Complémentairement, le climat d'autonomie est relié négativement à la motivation extrinsèque non autodéterminée et, un peu plus faiblement, à l'amotivation. Ce qui revient à dire que l'absence d'autonomie, donc un contrôle restrictif, est effectivement associé à la motivation extrinsèque non autodéterminée. L'aspect spécifique des effets de chacun des climats sur les variables motivationnelles, de même que les rapports entre ces deux climats, constituent des éléments intriguants qui mériteraient d'être explorés dans une nouvelle recherche.

L'analyse des résultats aux questionnaires en fonction du rendement scolaire permet d'explorer les différences entre garçons et filles, les différences entre secteurs d'étude et l'effet du premier mois d'étude au cégep. La comparaison ente garçons et filles à l'intérieur de

chacune des catégories de rendement scolaire permet de se rendre compte que la majorité des différences qu'on observe se retrouvent chez des étudiants qui réussissent moyennement, alors que ceux qui abandonnent, échouent ou réussissent de façon supérieure ont davantage tendance à se ressembler entre eux indépendamment de leur sexe. Les étudiants qui réussissent moyennement, ce qui regroupent d'ailleurs plus de soixante pour cent de l'échantillon, donnent l'occasion d'établir un parallèle entre des remarques que nous avons formulées précédemment pour des catégories particulières de rendement scolaire et chacun des sexes globalement. Ainsi les filles, en exprimant des niveaux de motivation intrinsèque, de motivation extrinsèque autodéterminée et de perception de compétence en français (qui est une échelle de compétence cognitive spécifique) supérieurs à ceux des garçons, reproduisent comme groupe le profil motivationnel propre aux étudiants qui réussissent supérieurement. Quant aux garçons, leurs niveaux plus élevés de motivation extrinsèque non autodéterminée et d'amotivation, accompagnés de niveaux de perception de compétence sociale et générale (estime de soi) supérieurs à ceux des filles, reprennent à leur compte les caractéristiques motivationnelles identifiées dans les deux catégories d'étudiants qui abandonnent leurs cours. Ces deux dernières remarques mettent en évidence, de façon assez prévisible, le caractère culturel de la différenciation des caractéristiques motivationnelles selon les sexes. Par ailleurs, l'élément relativement nouveau qu'elles apportent, c'est que la dynamique la plus favorable au succès dans les études est le propre des filles. Cette différenciation apparaît d'autant plus marquée que le niveau supérieur d'amotivation des garçons par rapport aux filles se retrouve aussi bien chez les étudiants qui réussissent supérieurement que chez ceux qui abandonnent. Par ailleurs, les résultats concernant l'amotivation chez les garçons laissent ouverte la

question de savoir s'il s'agit d'un sentiment réel ou seulement d'une tendande à l'exprimer davantage. Toutefois, dans la mesure ou ces résultats pourraient être confirmés par d'autres recherches, il deviendrait socialement pioritaire de mieux comprendre ce qui dans les pratiques éducatives des parents et des professeurs, et dans notre culture en général, tend à éloigner les représentants d'un sexe en particulier du domaine intellectuel.

La comparaison des caractéristiques motivationnelles entre les étudiants du secteur général et ceux du secteur professionnel, dans un cours de français obligatoire, est toujours favorable aux premiers en ce qui regarde les variables associées à la persistance et à la réussite. Comme groupe les étudiants du secteur professionnel se disent moins motivés intrinsèquement et se perçoivent moins compétents cognitivement dans un cours de français. Cette dynamique rend certainement compte du fait qu'il y ait, en proportion, deux fois plus d'abandon au secteur professionnel qu'au secteur général. Cependant ces données ne permettent pas de présumer des résultats qu'on obtiendrait si chacun de ces deux groupes d'étudiants était évalué sur ces variables dans un cours de concentration. Devant des étudiants qui sont motivés extrinsèquement et qui perçoivent défavorablement leurs propres moyens intellectuels, le professeur n'a pas d'autres choix que de mettre l'accent sur les aspects utilitaires de sa matière et d'adopter une attitude valorisante. L'utilitarisme n'étant pas le but ultime de la formation intellectuelle, il doit être conçu comme une étape d'enclenchement d'un processus d'exploration dirigé par le professeur pour permettre à l'étudiant d'acquérir un sentiment de compétence personnel et de découvrir des intérêts nouveaux. C'est dans un second temps, pour permettre à l'étudiant d'entretenir sa motivation, que le

professeur l'encouragera progressivement à s'autodéterminer en lui laissant de la place pour faire des choix personnels dans sa formation.

L'analyse des effets du premier mois d'étude au cégep sur nos variables motivationnelles invite également à quelques recommandations pédagogiques. Ainsi, chez les étudiants qui abandonneront leur cours, on constate qu'en quatre semaines leur niveau d'amotivation s'accroît et que leur perception de compétence cognitive diminue. Ces résultats indiquent que si on veut aider ces étudiants il faudra intervenir dès le début de la session car il semble bien que le rythme accéléré d'une session de cégep tolère peu l'ambiguité et la confusion dans ses motivations à étudier. Ainsi, le professeur ayant lui-même proposé des objectifs clairs à ses étudiants, il s'agira de stimuler ceux-ci à se fixer des objectifs précis dans leurs cours, de leur fournir rapidement une rétroaction sur leur performance réelle, et surtout, partant de là, de leur présenter des moyens concrets et des étapes intermédiaires qui leur permettent de croire qu'ils pourront parvenir à la maîtrise des objectifs terminaux. Enfin, le fait que le niveau de perception de compétence cognitive diminue aussi chez les étudiants qui réussissent moyennement confirme que le passage d'un ordre d'enseignement à un autre est péniblement ressenti par la majorité des étudiants . Il apparaît donc primordial que, tant dans les méthodes d'enseignement que dans les procédures d'évaluation, tout concourt à permettre à l'étudiant, premièrement, d'identifier clairement la nature de ses faiblesses scolaires, et deuxièmement, de retrouver la confiance dans ses moyens intellectuels qui seul lui permettra de persévérer et de réussir. Par ailleurs, deux résultats positifs méritent d'être soulignés: la motivation intrinsèque et la perception de compétence sociale augmentent, à l'intérieur d'un mois, tant pour les étudiants qui réussissent

moyennement, que pour les étudiants qui finiront par échouer leur cours. L'enseignement tel qu'il existe réussit à élever la motivation intrinsèque des étudiants au moins en début de session. Il serait intéressant que d'autres recherches tentent d'établir ce qu'il advient, dans la suite de la session, de ce mouvement positif de la motivation. L'accroissement de la perception de compétence sociale chez les deux groupes qui commencèrent la session avec les niveaux les plus bas, mais qui persistèrent, est une indication significative de la façon dont se manifeste l'adaptation au cégep. Sans vouloir prendre l'effet pour la cause, il apparaît probable que tout ce qui peut aider l'étudiant à se créer des liens interpersonnels significatifs contribue à favoriser sa persistance dans ses études.

Appendice

Questionnaire 1

Orientation intrinsèque et extrinsèque des étudiants

Habituellement dans un cours de français ...

POUR CHAQUE ENONCE, ENCERCLE LE NUMERO QUI EXPRIME LE MIEUX A QUEL POINT IL EST VRAI POUR TOI.

		Pas du tout vrai			En partie vrai		Complètement vrai	
1)	... j'aime les travaux difficiles parce qu'ils représentent un défi à relever.	1	2	3	4	5	6	7
2)	...lorsque dans un exposé il y a quelque chose que je ne comprends pas immédiatement, je n'aime pas chercher, je veux que le-la professeur-e me l'explique tout de suite.	1	2	3	4	5	6	7
3)	...je choisi de travailler sur des questions difficiles pour apprendre à mieux les comprendre.	1	2	3	4	5	6	7
4)	...quand je n'ai pas bien réussi quelque chose je préfère chercher moi-même ce qu'il aurait fallu faire.	1	2	3	4	5	6	7
5)	...j'aime les questions difficiles parce que j'ai du plaisir à essayer de les saisir.	1	2	3	4	5	6	7
6)	...je fais mes travaux scolaires parce que le-la professeur-e me dit de les faire.	1	2	3	4	5	6	7
7)	...je préfère apprendre uniquement ce qui est requis pour réussir mon cours.	1	2	3	4	5	6	7
8)	...si je fais des lectures sur un sujet c'est parce qu'il m'intéresse.	1	2	3	4	5	6	7
9)	...quand j'ai beaucoup de difficulté avec une question, je préfère demander l'aide du-de la professeur-e plutôt que de l'approfondir seul-e.	1	2	3	4	5	6	7
10)	...je pose des questions en classe parce que je désire apprendre de nouvelles choses.	1	2	3	4	5	6	7

Questionnaire 1 (suite)

Orientation intrinsèque et extrinsèque des étudiants

Habituellement dans un cours de français ...

	Pas du tout vrai			En partie vrai		Complètement vrai	
11) ...je préfère passer à un travail qui est nouveau et d'un degré de difficulté supérieur plutôt que d'en rester à un travail facile à faire.	1	2	3	4	5	6	7
12) ...je préfère que le-la professeur-e m'aide dans la planification de mon travail plutôt que de le planifier seul-e.	1	2	3	4	5	6	7
13) ...je fais plus que ce qui m'est demandé dans le cours afin de pouvoir obtenir de meilleures notes.	1	2	3	4	5	6	7
14) ...je préfère essayer de découvrir moi-même la meilleure façon de faire mes travaux scolaires plutôt que de le demander au-à la professeur-e.	1	2	3	4	5	6	7
15) ...j'aime les parties d'un cours dans lesquelle il est assez facile d' apprendre uniquement les réponses par coeur.	1	2	3	4	5	6	7
16) ...j'aime faire mes travaux scolaires sans recevoir l'aide du-de la professeur-e.	1	2	3	4	5	6	7
17) ...je travaille fort parce que je veux obtenir de bonnes notes.	1	2	3	4	5	6	7
18) ...je n'aime pas avoir un travail difficile à faire parce que cela m'oblige à travailler trop fort.	1	2	3	4	5	6	7

Tableau 28

Distribution théorique des énoncés à l'intérieur de chacune des sous-échelles du questionnaire Orientation intrinsèque et extrinsèque des étudiants

Orientation	
Intrinsèque	Extrinsèque
1 (C)*	2 (M)
3 (I)	6 (I)
4 (M)	7 (C)
5 (C)	9 (M)
8 (I)	12(M)
10(I)	13(I)
11(C)	15(C)
14(M)	17(I)
16(M)	18(C)

* Les lettres C, I et M correspondent aux trois dimensions motivationnelles de Harter (1981): Challenge (C), Interest (I) et Independant Mastery (M).

Tableau 29

Résultats de l'analyse factorielle à trois facteurs avec rotation varimax au temps A pour le questionnaire Orientation intrinsèque et extrinsèque des étudiants

Enoncé	Facteur 1	Facteur 2	Facteur 3
1	.71 (C+)*		
2		.65 (M-)	
3	.74 (I+)		
4	.48 (M+)		
5	.75 (C+)		
6		.54 (M-)	
7		.59 (C-)	
8			.26(I+)
9		.62 (M-)	
10	.60 (I+)		
11	.71 (C+)		
12	.51 (M-)		
13	-.42(I-)		
14			.79(M+)
15		.40 (C-)	
16			.68(M+)
17	-.36(I-)		
18		.62 (C-)	

* Les lettres C, I et M correspondent aux trois dimensions motivationnelles de Harter (1981): Challenge (C), Interest (I) et Independant Mastery (M).; le signe "+" indique un énoncé intrinsèque et le signe "-" un énoncé extrinsèque.

Questionnaire 2

Styles de motivation scolaire

Pourquoi fais-tu tes travaux scolaires?

	Pas du tout vrai			En partie vrai			Complètement vrai
1) Parce que les professeur-e-s nous obligent à les faire pour passer leurs cours.	1	2	3	4	5	6	7
2) Parce que je crois que cela va m'aider à acquérir une meilleure formation.	1	2	3	4	5	6	7
3) Parce que généralement je trouve que c'est une activité très intéressante à faire.	1	2	3	4	5	6	7
4) Parce que lorsque je les réussis, cela me permet de me sentir supérieur-e à bien des gens.	1	2	3	4	5	6	7
5) Pace que je suis une personne qui aime apprendre et je trouve que par mes travaux j'approfondis mes apprentissages.	1	2	3	4	5	6	7
6) Pour être franc-che je ne vois pas ce que cela m'apporte.	1	2	3	4	5	6	7
7) Parce que je veux montrer à mes ami-e-s que je suis aussi capable qu'eux-elles de les faire.	1	2	3	4	5	6	7
8) Parce que je considère que c'est un moyen important pour acquérir de nouvelles connaissances.	1	2	3	4	5	6	7
9) Parce que je trouve cela excitant et satisfaisant d'utiliser mes habiletés intellectuelles.	1	2	3	4	5	6	7
10) Parce que si je ne les faisais pas je ne me sentirais pas fier-e de moi.	1	2	3	4	5	6	7
11) Parce que je choisis d'être un-e étudiant-e à part entière et cela implique que je fais mes travaux.	1	2	3	4	5	6	7
12) Je les fais mais j'ai l'impression que je ne serai jamais capable de bien les faire.	1	2	3	4	5	6	7
13) Parce que si mes parents apprenaient que je ne les ai pas faits, je me ferais "écoeurer" par eux.	1	2	3	4	5	6	7

Questionnaire 2 (suite)

Styles de motivation scolaire

Pourquoi fais-tu tes travaux scolaires?

	Pas du tout vrai			En partie vrai			Complètement vrai
14) Parce que selon moi c'est en exerçant mes habiletés intellectuelles que j'en viendrai à bien les maîtriser.	1	2	3	4	5	6	7
15) Parce que chaque travail est pour moi une occasion d'éprouver le plaisir et la satisfaction de créer.	1	2	3	4	5	6	7
16) Parce que même si cela ne me tente pas toujours, je sais que c'est ce qu'il faut que je fasse pour ne pas avoir de regrets plus tard.	1	2	3	4	5	6	7
17) Parce que je trouve que mes travaux contribuent au développement de ma personnalité sur les plans intellectuel et affectif.	1	2	3	4	5	6	7
18) Parce que je ne veux pas me faire sermonner en classe par les professeur-e-s.	1	2	3	4	5	6	7

Tableau 30

Distribution théorique des énoncés à l'intérieur de chacune des échelles du questionnaire
Styles de motivation scolaire

Motivation intrinsèque	Motivation extrinsèque		Amotivation
	autodéterminée	non autodéterminée	
3	2	1	6
9	5	4	12
15	8	7	
	11	10	
	14	13	
	17	16	
		18	

Questionnaire 3

Perception de compétence

		Pas du tout vrai			En partie vrai			Complètement vrai
1)	Dans un cours de français, je trouve que je fais très bien mes travaux.	1	2	3	4	5	6	7
2)	Je trouve cela difficile de me faire des ami(e)s dans le milieu scolaire.	1	2	3	4	5	6	7
3)	Dans un cours de français, j'ai une bonne compréhension des textes que je lis.	1	2	3	4	5	6	7
4)	Si je le pouvais il y aurait beaucoup de choses que je changerais dans ma personne.	1	2	3	4	5	6	7
5)	Dans un cours de français, je pense que je suis aussi intelligent(e) que n'importe qui d'autre.	1	2	3	4	5	6	7
6)	J'ai beaucoup d'ami(e)s à l'école.	1	2	3	4	5	6	7
7)	Dans un cours de français, je fais beaucoup de fautes dans les textes que je rédige.	1	2	3	4	5	6	7
8)	Je suis suffisamment sûr de moi.	1	2	3	4	5	6	7
9)	Dans un cours de français, je suis généralement lent(e) à compléter mes travaux.	1	2	3	4	5	6	7
10)	Généralement, je ne pense pas être une personne importante dans une classe.	1	2	3	4	5	6	7
11)	Dans un cours de français, quand je dois exprimer ma pensée oralement les mots me viennent facilement.	1	2	3	4	5	6	7
12)	Je suis satisfait(e) de la façon dont j'agis.	1	2	3	4	5	6	7
13)	Dans un cours de français, souvent j'oublie ce que j'ai appris.	1	2	3	4	5	6	7
14)	À l'école, j'ai toujours plein de gens pour faire des choses avec moi.	1	2	3	4	5	6	7
15)	Dans un cours de français, il me semble que je prends trop de temps pour lire mes textes.	1	2	3	4	5	6	7

Questionnaire 3 (suite)

Perception de compétence

	Pas du tout vrai			En partie vrai			Complètement vrai
16) Parfois il m'arrive de penser que je ne suis peut-être pas quelqu'un de bien.	1	2	3	4	5	6	7
17) Dans un cours de français, généralement je réussis bien.	1	2	3	4	5	6	7
18) À l'école, j'aimerais être aimé par plus de gens.	1	2	3	4	5	6	7
19) Généralement, c'est facile pour moi de composer un texte dans un cours de français.	1	2	3	4	5	6	7
20) Je suis très heureux(se) d'être comme je suis.	1	2	3	4	5	6	7
21) Dans un cours de français, j'aimerais avoir plus de facilité à comprendre ce que je lis.	1	2	3	4	5	6	7
22) À l'école, je suis quelqu'un de populaire.	1	2	3	4	5	6	7
23) Dans un cours de français, quand je lis il me semble qu'il faudrait que je consulte souvent mon dictionnaire.	1	2	3	4	5	6	7
24) Dans bien des domaines je ne suis pas satisfait(e) de ma façon d'agir.	1	2	3	4	5	6	7
25) Dans un cours de français, j'ai de la difficulté à comprendre les explications données en classe.	1	2	3	4	5	6	7
26) Je suis une personne facile à aimer.	1	2	3	4	5	6	7
27) Dans un cours de français, quand je compose, j'aimerais avoir un vocabulaire plus étendu.	1	2	3	4	5	6	7
28) Habituellement, je suis certain(e) de faire ce qu'il faut faire.	1	2	3	4	5	6	7

Tableau 31

Distribution théorique des énoncés à l'intérieur de chacune des échelles du questionnaire
Perception de compétence

Compétence			
cognitive	en français	sociale	générale
1 (+)	3 (+)	2 (-)	4 (-)
5 (+)	7 (-)	6 (+)	8 (+)
9 (-)	11(+)	10(-)	12(+)
13(-)	15(-)	14(+)	16(-)
17(+)	19(+)	18(-)	20(+)
21(-)	23(-)	22(+)	24(-)
25(-)	27(-)	26(+)	28(+)

* Le signe "+" entre parenthèse indique une formulation positive de l'énoncé et le singe "-" une formulation négative de l'énoncé.

Tableau 32

Résultats de l'analyse factorielle à quatre facteurs
avec rotation varimax pour le questionnaire
Perception de compétence

Enoncé	Facteur 1	Facteur 2	Facteur 3	Facteur 4
1			.51(C)	
2				.67(S)
3	.63(F)			
4		.71(G)		
5			.53(C)	
6				.82(S)
7	.55(F)			
8			.56(G)	
9	.55(C)			
10		.35(S)		
11			.45(F)	
12			.57(G)	
13	.49(C)			
14				.79(S)
15	.70(F)			
16		.70(G)		
17			.53(C)	
18		.54(S)		
19	.50(F)			
20		.61(G)		
21	.76(C)			
22				.74(S)
23	.68(F)			
24		.65(G)		
25	.57(C)			
26			.42(S)	
27	.61(F)			
28			.62(G)	

* Les lettres entre parenthèses réfèrent aux échelles du questionnaire:C pour "cognitive", F pour "en français", S pour "sociale" et G pour "générale"

Tableau 33

Analyse de consistance interne (alpha de Cronback)
aux temps A et B pour le questionnaire
Perception de compétence

Echelle	Alpha (temps A)	Alpha (temps B)
	A.F. 1*	A.F. 1
compétence cognitive	.83	.82
compétence en français	.75	.79
compétence sociale	.73	.75
compétence générale	.79	.80

* A.F. 1: échelle formée avec les résultats de l'analyse factorielle faite sur les 28 énoncés originaux.

Références

Questionnaire 4

Climat dans la classe

Dans mon cours de français...

	Pas du tout vrai				En partie vrai		Complètement vrai
1) ...je peux prendre des décisions sur l'organisation du cours .	1	2	3	4	5	6	7
2) ... le-la professeur-e m'impose un rythme de travail.	1	2	3	4	5	6	7
3) ...quand je pose une question à mon-ma professeur-e je me sens valorisé-e par sa façon de me répondre.	1	2	3	4	5	6	7
4) ... le-la professeur-e enseigne comme si nous avions tous-toutes le même niveau d'information dans sa matière.	1	2	3	4	5	6	7
5) ...le-la professeur-e m'oblige à faire des types d'activité dans lesquelles je ne me sens pas très bon.	1	2	3	4	5	6	7
6) ...c'est le-la professeur-e qui prend toutes les décisions.	1	2	3	4	5	6	7
7) ...le-la professeur-e me fournit l'information nécessaire pour que je puisse travailler à mon propre rythme.	1	2	3	4	5	6	7
8) ... je peux faire des choses que je veux faire.	1	2	3	4	5	6	7
9) ...la façon d'agir de mon-ma professeur-e ne m'aide pas à me sentir à l'aise quand je pose une question.	1	2	3	4	5	6	7
10) ...quand le-la professeur-e transmet sa matière je sens qu'il-elle essaie de s'ajuster à mon niveau de connaissance.	1	2	3	4	5	6	7
11) ...c'est le-la professeur-e qui décide de ce que je dois faire.	1	2	3	4	5	6	7
12) ...le-la professeur-e fixe des exigences que je peux satisfaire avec assez de facilité.	1	2	3	4	5	6	7

Tableau 34

Distribution théorique des énoncés à l'intérieur de chacune des échelles du questionnaire Climat dans la classe

Climat	
autonomie	informationnel
1 (+)*	3 (+)
2 (-)	4 (-)
5 (-)	7 (+)
6 (-)	9 (-)
8 (+)	10 (+)
11 (-)	12 (+)

* Le signe "+" entre parenthèse réfère à une formulation positive et le signe "-" à une formulation négative.

Questionnaire 5

Attitude du professeur

	Pas du tout vrai					En partie vrai	Complètement vrai
1) J'exige que les étudiant(e)s se conforment aux conditions que je fixe dans mon plan d'étude.	1	2	3	4	5	6	7
2) Lors d'un exposé j'invite les étudiant(e)s à soulever des questions car ainsi ma présentation peut suivre un ordre plus naturel.	1	2	3	4	5	6	7
3) Quand un(e) me fait une remarque malveillante qui me blesse, je lui fait une riposte agressive qui le(la) remet vite à sa place.	1	2	3	4	5	6	7
4)Quand le bavardage en classe dérange tout le monde, j'en fais prendre conscience aux étudiant(e)s et je leur demande de s'exprimer sur ce problème afin que nous adoptions une position commune.	1	2	3	4	5	6	7
5) Quand je mets une note faible à un(e) étudiant(e), je lui indique que c'est un avertissement sérieux d'un échec éventuel.	1	2	3	4	5	6	7
6)Lorsque le cours est régulièrement perturbé par des étudiant(e)s qui arrivent en retard, je saisis les étudiant(e)s du problème et je leur demande de trouver avec moi des normes que chacun pourra respecter.	1	2	3	4	5	6	7
7)Lorsqu'un(e) étudiant(e) me demande de reprendre une partie de matière déjà couverte, en lui répondant j'en profite pour lui faire la morale sur le peu d'attention qu'il(elle) porte au cours.	1	2	3	4	5	6	7
8)Quand je m'aperçois que les étudiant(e)s sont démoralisés dans un groupe, je prends le temps de leur aider à parler de leur malaise et à prendre conscience de ses causes.	1	2	3	4	5	6	7
9)Si un(e) étudiant(e) me demande de reconsidérer l'évaluation que j'ai faite de son travail, je le(la) préviens que cette réévaluation pourrait se faire à la baisse.	1	2	3	4	5	6	7

Questionnaire 5 (suite)

	Pas du tout vrai			En partie vrai			Complètement vrai
10)Lorsqu'un(e) étudiant(e) me demande de pouvoir faire un travail pour remplacer un contrôle, je lui demande de réfléchir avec moi sur le degré dans lequel les apprentissages réalisés seraient ou pas équivalents.	1	2	3	4	5	6	7
11)Lorsqu'à plusieurs reprises des étudiant(e)s ne sont pas ponctuel(le)s il m'arrive de m'emporter et de les sermonner publiquement.	1	2	3	4	5	6	7
12)Quand un(e) étudiant(e) me demande de reprendre un point déjà couvert dans mon cours, je lui aide à préciser la nature de ses interrogations avant d'entreprendre quelque explication que ce soit.	1	2	3	4	5	6	7
13)Quand cela m'agace que les étudiant(e)s parlent entre eux(elles) durant un cours, il m'arrive de leur laisser savoir "le fond de ma pensée".	1	2	3	4	5	6	7
14)Je ne remets jamais une note sans indiquer à l'étudiant(e) comment maintenir ou améliorer sa performance à la prochaine occasion.	1	2	3	4	5	6	7
15)Quand un(e) étudiant(e) tente de conclure un arrangement avec moi pour sauver sa session, je lui dis que l'on ne peut pas réparer une session à la dernière minute.	1	2	3	4	5	6	7
16)Lorsqu'un groupe réussit beaucoup moins bien que je n'avais prévu dans un contrôle, je trouve important de prendre le temps de voir avec eux (elles) où se trouvent les difficultés.	1	2	3	4	5	6	7
17)Je reçois plutôt froidement un(e) étudiant(e) qui prend l'initiative de m'aborder car je considère que c'est un privilège qui me revient.	1	2	3	4	5	6	7
18)Je structure mon plan d'étude de façon à ce que les étudiant(e)s puissent participer aux décisions concernant l'orientation du cours.	1	2	3	4	5	6	7
19)Quand les étudiant(e)s se mettent à plaisanter en classe je les ramène à l'ordre en les avertissant de ne plus recommencer.	1	2	3	4	5	6	7
20)Quand les étudiant(e) ne semblent avoir le coeur qu'à rire, je leur rappelle les objectifs de notre rencontre et je les implique dans les décisions concernant la structuration de notre temps.	1	2	3	4	5	6	7

Tableau 35

Distribution théorique des énoncés à l'intérieur de chacune des échelles du questionnaire
Attitude du professeur

Attitude	
Contrôle	Autonomie
1	2
3	4
5	6
7	8
9	10
11	12
13	14
15	16
17	18
19	20

RÉFÉRENCES

Amabile,T.M., DeJong, W., & Lepper, M.R. (1976) Effects of externally imposed deadlines on subsequent intrinsic motivation. Journal of Personality and Social Psychology, 34, 92-98.

Anderson, R. Manoogian, S.T. , & Reznick, J.S. (1976) The undermining and enhancing of intrinsic motivation in preschool children. Journal of Personality and Social Psychology, 34,915-922.

Andrews, G. R. & Debus, R. L (1978) Persistence and causal perceptions of failure: Modifying cognitive attributions. Journal of Educational Psychology, 70, 154-166.

Blouin, A. Dufresne, J.P. & Robitaille, J. (1976) L'abandon des études au cégep du Vieux-Montréal (Automne 74), Service de recherche.

Boggiano, A.K. & Barrett, M. (1984) Performance and motivational deficits of helplessness: The role of motivational orientations. Unpublished manuscript, University of Colorado.

Boufford, L. (1985) L'approche attributionnelle de la motivation et ses applications. Revue Québécoise de Psychologie, Vol. 6, no 2.

CEGEP de Hull, En collaboration (1973) Report du comité chargé d'étudier les causes des abandons des étudiants de première session: automne 1972.

Chapin, M & Dyck, D. G. (1976) Persistence in children's reading behavior as a function of N length and attribution retraining. Journal of Abnormal Psychology, 85, 511-515.

Charest,D. (1980) Prévention de l'abandon prématuré, Ministère de l'Education, Direction générale des réseaux, document no. 51-3704.

Charest, D. (1982) Dossier abandon scolaire-bibliographie commentée, Ministère de l'Education, Direction générale des réseaux, document no 51-3990.

Condry, J. (1977) Enemies of exploration: Self-initiated versus other-initiated learning. Journal of Personality and Social Psychology, 35, 459-477.

Crittended, K. S. & Wiley, M. G. (1980) Causal attributions and behavioral response to failure. Social Psychology Quarterly, 43, 353-358.

deCharms, R. (1976) Enhancing motivation: Change in the classroom. New York: Irvington.

Deci, E.L. (1971) Effects of externally mediated rewards on intrinsic motivation. Journal of Personality and Social Psychology, 18 , 105-115.

Deci, E.L. (1972) Effects of contingent and non-contingent rewards and controls on intrinsic motivation. Organizational Behavior and Human Performance, 8, 217-229.

Deci, E.L. (1975) Intrinsic motivation. New York: Plenum.

Deci, E.L. (1980) The psychology of self-determination. Lexington, MA: D.C. Heath (Lexington Books).

Deci, E.L. & Cascio, W.F. (1972) Changes in intrinsic motivation as a function of negative feedback and threats. Paper presented at the meeting of the Eastern Psychological Association, Boston, April.

Deci, E. L. & Ryan, R.M. (1980) The empirical exploration of intrinsic motivational processes. In L. Berkowitz (Ed.), Advances in experimental social psychology, Vol. 13. New York: Academic Press, p. 39-80 (a)

Deci, E.L. & Ryan, R.M. (1980) Self-determination theory: When mind mediates behavior. Journal of Mind and Behavior, 1, 33-43. (b)

Deci, E.L. & Ryan, R.M. (1985) The general causality orientations scale: Self-determination in personality. Unpublished manuscript, University of Rochester.

Deci, E.L., Cascio, W.F. & Krusell, J. (1973) Sex differences, verbal reinforcement and intrinsic motivation. Paper presented at the meeting of the Eastern Psychological Association, Wahington, DC, May .

Deci, E.L., Nezlek, J. & Sheinman, L. (1981,a) Caracteristics of the rewarder and intrinsic motivation of the rewardee. Journal of Personality and Social Psychology, 40, 1-10. (a).

Deci, E.L., Schwartz, A.J., Sheinman, L. & Ryan, R.M. (1981,b) An instrument to asses adults' orientations toward control versus autonomy with children: Reflections on intrinsic motivation and perceived competence. Journal of Educational Psychology, 1981, 73, 642-650.

Deci, E.L. & Ryan, R.M. (1985) Intrinsic motivation and self-determination in human behavior, New York: Plenum.

Dweck, C. S. (1975) The role of expectations and attributions in the alleviation of learned helplessness. Journal of Personality and Social Psychology, 31, 674-685.

Fortin, M. & Lelièvre, S. (1972) Le problème du drop-out dans le cadre du développement des resources humaines, Faculté des études supérieures, Université de Montréal.

Gagné,F., Vallerand, R.J. , & Pelletier, L. (1985,a) Motivation intrinsèque d'étudiants québécois du niveau primaire et secondaire. Manuscrit en préparation, Université du Québec à Montréal.

Gaumond, D., Monnier, D. (1974) Relance 1973 Tome 2 Abandon ou poursuite des études chez les étudiants sortants des niveaux secondaire et collégial pour l'année 1971-72. Editeur officiel du Québec.

Harter, S. (1981,a) A model of intrinsic mastery motivation in children: Individual differences and developmental changes. Minnesota Symposium on Child Psychology, Vol. 14. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Harter, S. (1981,b) A new self-report scale of intrinsic versus extrinsic orientation in the classroom: Motivational and informational components. Developmental Psychology, 17, 300-312.

Harter, S. (1982) The perceived competence scale for children. Child Development,53, 87-97.

Huot, F. (1984) Une réaction de survie. In Oui, l'école c'est encore l'option gagnante. Québec: Ministère de l'éducation.

Ministère de l'Education (1980,a) Abandon scolaire et services éducatifs aux "drop-outs", Travaux d'approfondissement, Document numéro 2.

Ministère de L'Education (1980,b) L'école s'adapte à son milieu-Enoncé de politique sur l'école en milieu économiquement faible. Québec: Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Education (1984,a) Oui, l'école c'est encore l'option gagnante: Synbthèse des projets présentés par les commissions scolaires 1983-84. Québec: Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Education (1984,b) Document d'information- Plan d'action gouvernemental d'insertion sociale et professionnelle des jeunes. Volet: Education (Secondaire régulier et adultes) Québec: Gouvernement du Québec.

Kruglanski,, A.W., Friedman, I & Zeevi, G. (1971) The effects of extrinsic incentivce on some qualitative aspects of trask performance. Journal of Personality, 39, 606-617.

Lamonde, J. (1984) La réussite scolaire au collégial, Bulletin statistique, Recherche et développement, 9, 7.

Lepper, M.R. & Greene, D. (1975) Turning play into work: Effects of adult surveillance and extrinsic rewards on children's intrinsic motivation. Journal of Personality and Social Psychology, 31, 479-486.

Lepper, M.R., Greene, D. & Nisbett, R.E. (1973) Undermining children's intrinsic interest with extrinsic rewards: A test of the "overjustification" hypothesis. Journal of Personality and Social Psychology, 28, 129-137.

Pancer, S. M. (1978) Causal attributions and anticipated future performance. Personalility and Social Psychology Bulletin, 4, 600-603.

Théberge, A. (1976) Les abandons scolaires 2, Les raisons, Direction générale de la planification, Ministère de l'Education.

Vallerand, R.J. (1981) Une analyse des déterminants de la motivation intrinsèque en context sportif. Unpublished doctoral dissertration, Université de Montréal.

Vallerand, R.J. (1983,a) Effect of differential amounts of positive verbal feedback on the intrinsic motivation of male hockey players. Journal of Sport Psychology, 5 100-107.

Vallerand, R.J. & Halliwell, W.R. (1983,b) Vers une méthodologie de validation trans-culturelle de questionnaires psychologiques: implications pour la psychologie du sport. Canadian journal of applied sport sciences, b, 8,9-19.

Vallerand, R.J. & Reid, G. (1984) On the causal effects of perceived competence on intrinsic motivation: A test of cognitive evaluation theory. Journal of Sport Psychology.

Vallerand, R.J. (1985) Une analyse critique du paradigme de recherche en motivation intrinsèque: vers une reconceptualisation de la mesure de motivation intrinsèque . Demande de subvention F.C.A.C..

Vallerand, R. J. & Blais, M. R. (1985) Toward a "cognitions affect intrinsic motivation model": An extension to cognitive evaluation theory's perceived competence process. Manuscrit soumis pour fins de publication.

Vallerand, R. J. & Bouffard, L. (1985) Concepts et théories en attribution. Revue Québécoise de Psychologie, Vol, 6, no 2.

Weiner, B. (1982) The emotional consequences of causal ascriptions. In M. S. Clark & S.T. Fiske (Eds), Affect and cognition: The 17th Annual Carnegie Symposium on Cognition (pp. 185-200). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Weiner, B. & Graham, S. (1984) An attributional approach to emotional development. In C. Izard,J. Kagan & R. Zajonc (Eds.), Emotion, cognition and behavior (pp. 167-191). Cambridge, MA: Cambridge University Press.

Weiner, B. & Handel, S. (1985) Anticipated emotional consequences of causal communications and reported communication strategy. Developmental Psychology, 21, 102-107.

Weiner, B. (1985) An attributional Theory of Achievement Motivation and Emotion. Psychological Review, Vol. 92, No. 4, 548-573.